



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA FLÁVIA TEODORO

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR:
REPENSANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS À
FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA INCLUSIVA**

INHUMAS-GO
2024

ANA FLÁVIA TEODORO

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR:
REPENSANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS À
FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Regina Gomes.

**INHUMAS-GO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

T314a

TEODORO, Ana Flavia

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: REPENSANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA INCLUSIVA. Ana flavia Teodoro. – Inhumas: FacMais, 2024.

122 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Selma Regina Gomes”.

1. Inclusão escolar; 2. Processos pedagógicos; 3. Adaptação curricular; 4. Formação docente. I. Título.

CDU: 37

ANA FLÁVIA TEODORO

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR:
REPENSANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO
DOCENTE NA PRÁTICA INCLUSIVA**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Selma Regina Gomes (Orientadora)
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Prof. Dra. Daniella Couto Lôbo
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Prof. Dra. Carolina do Carmo Castro
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Março/2024

AGRADECIMENTOS

Este momento, previamente visualizado em minha mente, transformou-se em motivo de profunda satisfação, representando a concretização de um sonho que se tornou realidade: a oportunidade de adquirir novas experiências e conhecimentos. Reconheço que todo este processo foi enriquecedor e, portanto, sinto-me profundamente grata.

Grata a Deus, cuja orientação e bênçãos foram fundamentais para que eu pudesse alcançar esta etapa, concedendo-me vida e saúde para chegar até aqui. Expresso também minha gratidão aos meus pais, irmãos e ao meu companheiro, presente em todas as fases, sendo meu conselheiro, motorista e amigo.

Aos colegas de sala, que compartilharam comigo cada etapa desta jornada. Inspirada pela organização, disciplina, simplicidade e alegria transmitida por muitos deles, encontrei motivação para seguir adiante. Agradeço também àqueles que, mesmo em silêncio, me ensinaram importantes lições, assim como aos que, em parceria ou individualmente, me incentivaram com palavras de ânimo e apoio.

Minha gratidão se estende aos professores e funcionários da instituição (FacMais), cujos trabalho e dedicação contribuíram direta e indiretamente para a minha formação.

Em especial, agradeço e dedico esta realização à minha orientadora, professora dra. Selma Regina Gomes, cujo apoio foi fundamental ao longo de todo o processo. Seja pelo conforto transmitido por meio de seu sorriso, pelas palavras de incentivo ou pela paciência demonstrada em cada momento de orientação, sua presença foi indispensável. Agradeço, ainda, pelas valiosas intervenções na escrita, formulação e organização das ideias apresentadas nesta dissertação. Sinto-me imensamente privilegiada por ter estado no lugar certo, no momento certo e cercada pelas pessoas certas. Obrigada!

“Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu: Tempo de demolir e tempo de construir. Tempo de chorar e tempo de rir; Tempo de atirar pedras e tempo de ajuntá-las. Tempo de rasgar e tempo de costurar; tempo de calar e tempo de falar”.

(Eclesiastes 3:1-8).

TEODORO, Ana Flávia. **Adaptação curricular:** repensando processos pedagógicos relacionados à formação docente na prática inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

RESUMO

Este estudo, intitulado "Adaptação Curricular: repensando processos pedagógicos relacionados à formação docente na prática inclusiva", é o resultado de uma pesquisa conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas (FacMais), dentro da linha de pesquisa Educação, Cultura e Processos Pedagógicos. Objetivou-se explorar as percepções de pesquisadores da área de educação sobre a adaptação curricular em conexão com a inclusão escolar, com foco na formação de professores. Utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de dados, no período de 2018 a 2022, foram empregados os descritores "Adaptação curricular", "Inclusão" e "Formação de professores". Os objetivos específicos foram: descrever a metodologia adotada na pesquisa, destacando as perspectivas de pesquisadores da área de Educação sobre a adaptação curricular e sua relação com a formação de professores; elucidar conceitos fundamentais para compreender a adaptação curricular e sua relevância no contexto da inclusão escolar, apresentando um panorama conceitual que relaciona adaptação curricular com os termos flexibilização e adequação curricular; e discutir a necessidade de implementação da adaptação curricular por meio de planejamento colaborativo, identificando processos pedagógicos que possam contribuir para uma abordagem mais inclusiva na formação docente e na prática educativa. O estudo buscou responder à seguinte questão: a adaptação curricular, embasada em planejamento escolar colaborativo, pode promover uma nova postura no trabalho docente, resultando em práticas inclusivas efetivas em sala de aula? O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Mittler (2003), Mantoan (2015), Capellini (2018), Carvalho (2014), Libâneo (2013; 2015) e Soares (2021). Os resultados revelaram uma tendência de valorização da importância da adaptação curricular no contexto das práticas inclusivas, em associação com a formação docente, considerada essencial para a construção de um modelo escolar genuinamente inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Processos pedagógicos. Adaptação curricular. Formação docente.

TEODORO, Ana Flávia. **Curricular Adaptation: Rethinking Pedagogical Processes Related to Teacher Training in Inclusive Practice.** Dissertation (Master's in Education) - Inhumas College - FACMAIS, 2024.

ABSTRACT

This study, entitled "Curricular Adaptation: Rethinking Pedagogical Processes Related to Teacher Training in Inclusive Practice," is the result of research conducted within the scope of the Graduate Program in Education, Academic Master's Degree, at Inhumas College (FACMAIS), within the research line of Education, Culture, and Pedagogical Processes. The aim was to explore the perceptions of researchers in the field of education regarding curricular adaptation in connection with inclusive schooling, focusing on teacher training. Using the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) as a data source from 2018 to 2022, the descriptors "Curricular adaptation," "Inclusion," and "Teacher training" were employed. The specific objectives were: to describe the methodology adopted in the research, highlighting the perspectives of researchers in the field of Education on curricular adaptation and its relationship with teacher training; to elucidate fundamental concepts for understanding curricular adaptation and its relevance in the context of inclusive schooling, presenting a conceptual overview that relates curricular adaptation to the terms flexibilization and curricular adequacy; and to discuss the need for implementation of curricular adaptation through collaborative planning, identifying pedagogical processes that can contribute to a more inclusive approach to teacher training and educational practice. The study sought to answer the following question: Can curricular adaptation, based on collaborative school planning, promote a new approach in teaching work, resulting in effective inclusive practices in the classroom? The theoretical framework was built upon the contributions of authors such as Mittler (2003), Mantoan (2015), Capellini (2018), Carvalho (2014), Libâneo (2013; 2015), and Soares (2021). The results revealed a trend towards valuing the importance of curricular adaptation in the context of inclusive practices, in association with teacher training, considered essential for the construction of a genuinely inclusive school model.

Keywords: School inclusion. Pedagogical processes. Curriculum adaptation. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados por critérios de busca e assunto.....	20
Quadro 2 – Ações de acesso ao currículo comum.....	55
Quadro 3 – Níveis de adaptações curriculares.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DUA	- Desenho Universal de Aprendizagem
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs	- Institutos Superiores de Educação
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	- Modelos de Atendimento a Diversidade
MEC	- Ministério da Educação
PAEE	- Plano de Atendimento de Educação Especial
PAMP	- Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	- Planejamento Educacional Individualizado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – ADAPTAÇÃO CURRICULAR: PROPOSIÇÕES DOS PESQUISADORES DA ÁREA EDUCAÇÃO.....	16
1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: REVISÃO DE LITERATURA E BALANÇO DOCUMENTAL.....	18
1.2.1 Resultado da Revisão de Literatura.....	19
1.2.2 Balanço documental: adaptações curriculares nos documentos legais na perspectiva dos pesquisadores.....	31
1.3 SÍNTESE CONCLUSIVA COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO.....	46
CAPÍTULO 2 – ADAPTAÇÃO CURRICULAR E CONCEITOS RELACIONADOS....	50
2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS: FLEXIBILIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO NA ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	52
2.2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS PARA PRÁTICA INCLUSIVA.....	60
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE ENSINO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	65
3.1 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO.....	73
3.2 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL.....	78
3.3. OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ADEQUAÇÃO CURRICULAR.....	85
3.4 REFLEXÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE I – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS QUE SE REFEREM A ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO PERÍODO DE 2018 A 2022.....	110
APÊNDICE II – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS QUE SE REFEREM A PRÁTICA EDUCATIVA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 2018 A 2022.....	112
APÊNDICE III – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS QUE SE REFEREM À FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE 2018 A 2022.....	117

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação tem sido moldada por diversas transformações sociais, econômicas e políticas, em diferentes períodos. A emergência da educação inclusiva é uma manifestação dessas mudanças, especialmente a partir da década de 1990. Essa abordagem transcende os limites físicos da escola, englobando a necessidade de integração social. No contexto educacional, a inclusão pressupõe a criação de um ambiente escolar acolhedor, livre de discriminação e barreiras ao acesso ao conhecimento. Deve ser um espaço que promova a convivência, a integração e a socialização de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades intelectuais.

Conforme Mantoan (2015, p. 12), uma escola inclusiva precisa “[...] garantir a qualidade de ensino educacional para cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. Sob essa perspectiva, reconhecer que cada aluno aprende de maneira singular leva à compreensão da importância das adaptações curriculares e à necessidade de ajustar os conteúdos de acordo com as características individuais, com o objetivo de promover e facilitar a aprendizagem.

Assim sendo, diversos aspectos precisam ser considerados. Segundo Muniz (2019, p. 19), o “[...] currículo escolar pode ser definido como uma construção cultural, ou seja, trata-se de um modo de organizar as práticas educativas”. É importante ressaltar que o currículo é moldado por conhecimentos historicamente constituídos no contexto social, permeados por crenças, valores e finalidades, os quais exercem influência sobre as atividades educativas e as tomadas de decisões no ambiente escolar.

A presente pesquisa aborda a temática da adaptação curricular, fundamentando-se em conceitos e pressupostos dos processos pedagógicos relacionados à educação inclusiva e à formação docente. Busca-se responder ao seguinte questionamento: a adaptação curricular, embasada no planejamento escolar coletivo, pode estimular uma nova postura no trabalho docente, resultando em práticas inclusivas efetivas em sala de aula?

Para responder a essa indagação, buscou-se realizar uma revisão da literatura, fundamentada em publicações de autores do campo educacional, que se dedicaram a refletir sobre a questão da adaptação curricular sob a perspectiva de uma cultura

inclusiva. Além disso, complementou-se essa revisão com a análise de documentos oficiais, visando descrever as orientações expressas sobre adaptações curriculares.

No contexto mencionado, destaca-se a relevância da educação especial dentro da perspectiva inclusiva, evidenciada pela implementação da Declaração de Salamanca, de 1994, e por políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE) e a Política Nacional na Perspectiva de Educação Especial. A escolha desses documentos para o presente estudo se justifica pelo seu direcionamento, garantindo e defendendo a necessidade de reunir esforços para promover a acolhimento da diversidade.

A problemática de considerar a adaptação curricular como um mecanismo potencializador da educação inclusiva, ancorada em uma formação docente sólida, constitui o cerne deste estudo. Para tanto, a reflexão pressupõe, inicialmente, uma investigação teórica sobre os termos "flexibilização" e "adequação". A terminologia associada ao caráter flexível do currículo está vinculada à ideia de que este se refere às determinações do que deve ser ensinado na escola, cuja elaboração se concretiza na multiplicidade de práticas inter-relacionadas. Isso abarca conteúdos mediados por diferentes métodos didáticos, inseparáveis do processo de ensino-aprendizagem (Floriani; Fernandes, 2018; Gonçalves, 2021).

Nesse contexto, flexibilizar conteúdos na perspectiva de um trabalho pedagógico inclusivo, com o objetivo de atender às demandas da diversidade dos alunos, consiste em desafio. Além disso, há uma correlação entre flexibilização e adaptação curricular, evidenciada pela Declaração de Salamanca, embora a expressão adaptação curricular já fosse utilizada em documentos oficiais sobre educação e na literatura. Dessa forma, a elaboração de conteúdos curriculares voltados para a percepção das diferenças individuais é considerada no contexto da democratização do ensino.

Na compreensão desse tema, percebe-se que a sociedade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades físicas, intelectuais e morais dos indivíduos, por meio de diversas esferas sociais, como família, religião, mídia, cultura, governo, artes e educação, colaborando, assim, em diferentes aspectos da vida dos indivíduos. Nesse contexto, os professores e as escolas não estão isentos desse desafio. Como explica Libâneo (2015), a prática docente visa integrar os alunos no processo educativo global, preparando-os para pensar, conhecer, agir e participar, possibilitando sua inserção na sociedade.

No que diz respeito à compreensão da formação docente na prática educativa inclusiva, este estudo se baseou nas contribuições de Carvalho (2014) e Nascimento (2020). Outros autores que forneceram subsídios são: Campos (2018), Santos e Mororó (2019), Soares (2021) e Terra (2021), uma vez que consideram essencial uma formação pedagógica que não se restrinja apenas a aspectos instrumentais e funcionais para os profissionais que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais. A seleção dos autores e das obras foi realizada com base nos seguintes descritores: adaptação curricular, inclusão, formação docente e prática educativa.

Após a leitura de resumos e fichamentos, procedeu-se à classificação dos autores, utilizando o critério de agrupamento por assunto, conforme mencionado anteriormente. A fundamentação teórica busca uma educação adaptada às necessidades educacionais especiais como um processo repleto de desafios, que implica na construção do conhecimento por meio de mudanças que afetam todos os envolvidos na prática educativa. De acordo com França (2021), as adaptações curriculares envolvem uma visão de processo coletivo de tomada de decisões, exigindo ajustes complementares ao currículo diante das demandas de cada realidade escolar.

O interesse por esta temática acompanha a trajetória de minha carreira profissional, tornando-se, portanto, relevante um breve relato sobre os momentos marcantes desse percurso na construção de minha identidade como docente. Em 2007, iniciei minha jornada na Rede Estadual de Ensino em Goiás, na cidade de Itumbiara, atuando como professora regente de séries iniciais. Mantive essa posição por cinco anos, até 2012. Entretanto, em decorrência das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), que gradativamente transferiram a responsabilidade sobre as séries iniciais para os municípios, passei a desempenhar o papel de professora de apoio à inclusão, colaborando com o professor regente na Rede Estadual de Ensino.

Em 2017, assumi a responsabilidade, ainda como professora de apoio, por uma sala exclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao longo de minha carreira, atuei de 2018 a 2020 como profissional de apoio itinerante e, com a chegada da pandemia de Covid-19, transitei para o ensino *online*. No ano de 2021, trabalhei com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A motivação para abordar esse tema originou-se da estreita relação entre a

adaptação curricular na educação inclusiva e minha experiência profissional. As inquietações surgiram em virtude das lacunas nas relações e práticas educativas, as quais se distanciavam da realidade dos alunos com deficiência e do conceito de inclusão. Além disso, considero as formações oferecidas aos docentes como insuficientes e inadequadas diante dos desafios enfrentados em sala de aula. Sentindo-me limitada em minha função, percebi a importância de buscar uma capacitação acadêmica por meio de um programa de mestrado.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo geral levantar elementos indicativos da interpretação de pesquisadores da área de educação sobre a adaptação curricular e sua relação com a inclusão escolar, especialmente no que concerne à formação de professores. E ainda, buscou-se descrever a trajetória metodológica, destacando o pensamento de estudiosos da educação que se dedicaram à abordagem da adaptação curricular. Ao longo do percurso, procurou-se ressaltar alguns conceitos considerados essenciais por diversos autores, bem como a importância desses conceitos no contexto da inclusão escolar.

Além disso, foi concedida ênfase a um panorama conceitual da adaptação curricular, relacionando-a com os conceitos de flexibilização e adequação, com o intuito de discutir a necessidade de efetivação da adaptação curricular por meio de um planejamento conjunto. Por fim, procurou-se identificar processos pedagógicos que possam contribuir para a formação docente e para a prática educativa inclusiva, visando abrir novos caminhos nesse contexto.

O percurso metodológico adotado consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em estudo teórico, documental e de revisão de literatura. Utilizou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como banco de dados, considerando o período de 2018 a 2022. Para a busca de estudos na BDTD, foram empregados os seguintes descritores: adaptação curricular, inclusão e formação de professores. Optou-se pela BDTD para a fundamentação teórica devido ao seu amplo acervo, que disponibiliza pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros das mais diversas áreas.

A seleção de autores foi guiada pela intenção de compreender os avanços e os desafios enfrentados no Brasil em relação à implementação de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Recorreu-se a autores como Guadagnini (2018), Macena, Justino e Capellini (2018), dentre outros, e às diretrizes contidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Para fins de organização, o texto foi estruturado em capítulos. O primeiro capítulo descreve o procedimento metodológico adotado, destacando as contribuições de pesquisadores da área de educação sobre questões relacionadas à adaptação curricular e sua interação com a formação de professores. Além disso, apresenta a disposição das publicações de acordo com os temas abordados, buscando uma ordenação lógica das ideias.

O segundo capítulo aborda alguns conceitos fundamentais para a compreensão da adaptação curricular e sua relevância no contexto da inclusão escolar. Intenta-se oferecer um panorama conceitual da adaptação curricular, estabelecendo conexões com os termos flexibilização e adequação curricular. Além disso, destaca a perspectiva da adaptação curricular no contexto da inclusão, considerando a legislação brasileira pertinente ao tema.

No capítulo seguinte, são discutidos os procedimentos de ensino relacionados à adequação curricular e sua interação com a formação dos professores. São abordados aspectos como o planejamento colaborativo e os desafios enfrentados na formação inicial e continuada, com base nas contribuições dos pesquisadores sobre essa temática. E mais, são apresentadas estratégias específicas de adequação curricular destinadas à formação dos professores.

Espera-se que este estudo contribua para o debate em torno da adaptação curricular e sua relação com a formação de professores. Para tanto, pretende-se, a partir deste ponto, aprofundar a investigação teórica das proposições apresentadas por estudiosos da educação sobre a adaptação curricular e suas implicações.

CAPÍTULO 1 – ADAPTAÇÃO CURRICULAR: PROPOSIÇÕES DOS PESQUISADORES DA ÁREA EDUCAÇÃO

Este capítulo destina-se à descrição da trajetória metodológica adotada na elaboração da pesquisa, destacando as proposições dos pesquisadores da área da educação acerca das questões relacionadas à adaptação curricular no contexto da formação de professores. Além disso, busca-se oferecer um panorama da legislação pertinente à inclusão escolar e à adaptação curricular.

1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo realizado fundamentou-se em uma abordagem teórica, com base nos autores selecionados como referencial, visando estabelecer o diálogo necessário para a compreensão da proposta de discussão sobre o tema em análise. Alguns conceitos fundamentais relacionados à adaptação curricular serão apresentados para subsidiar a argumentação em resposta à pergunta inicial. Menciona-se que a reflexão acerca desses conceitos será abordada de forma mais aprofundada no segundo capítulo.

No tocante à revisão de literatura, buscou-se contextualizar e situar o objeto de estudo no âmbito das investigações sobre o tema, ao mesmo tempo em que se construiu uma argumentação para o questionamento proposto, proporcionando uma compreensão mais ampla acerca do assunto abordado.

Parte-se do pressuposto de que uma revisão de literatura busca

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (Noronha; Ferreira, 2000, p. 191).

Dessa forma, a pesquisa de revisão teórica proporciona uma ampla variedade de materiais já publicados, tanto antigos quanto contemporâneos, oferecendo ao pesquisador um leque de possibilidades e subsídios para avançar ou aprofundar novos temas de investigação.

No processo de acesso às fontes virtuais de pesquisa, observou-se a presença de estudos que se limitaram a um recorte temporal sobre o mesmo tema escolhido

até o ano de 2018. Por conseguinte, despertou-se o interesse em estender essa análise cronológica, abrangendo o período de 2018 a 2022, o que contribui para enriquecer e atualizar a produção acadêmica no campo da educação inclusiva.

Por meio da plataforma de busca virtual, foram identificados 26 trabalhos que abordaram temas pertinentes ao escopo da presente pesquisa, distribuídos da seguinte forma: 7 trabalhos tratavam da adaptação curricular, 11 publicações versavam sobre práticas inclusivas, e 8 pesquisas estavam relacionadas à formação de professores. Os dados coletados serão posteriormente apresentados de forma integrada ao referencial teórico, bem como aos resultados conclusivos dos autores, conforme preconizado pela modalidade (tese ou dissertação) do estudo. Ressalta-se que a exploração das investigações desses pesquisadores permitiu a construção de um arcabouço de ideias que serão desenvolvidas ao longo dos capítulos.

O próximo passo consistiu na elaboração de um panorama relativo à legislação concernente à inclusão escolar, com ênfase na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. No contexto educacional, essa lei recomenda a implementação de práticas adaptativas adequadas, as quais abrangem alterações e ajustes destinados a pessoas com deficiências, visando evitar prejuízos ou desigualdades em relação aos demais indivíduos. Vale ressaltar que a menção à adaptação curricular pode ser observada na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs/97)¹, nos quais se descreve que a adaptação implica meio de alinhar os objetivos, conteúdos e critérios avaliativos, de modo a contemplar as diversas realidades presentes no contexto educacional brasileiro.

A justificativa para a realização do estudo documental nesta investigação reside no fato de que compreende ações com o objetivo de representar o conteúdo de um documento de forma diferente da sua forma original, a fim de beneficiar em um estágio anterior à sua análise e referência. Conforme argumentado por Bardin (2016), a análise documental se caracteriza, principalmente, pela classificação categorial temática, que constitui um dos procedimentos fundamentais para a representação precisa da informação, com vista à consulta e ao armazenamento.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante,

¹ Apesar de os Parâmetros Curriculares não serem mais utilizados como parâmetros para a elaboração do currículo nas escolas brasileiras, considera-se pertinente mencioná-los.

pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Lima Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021, p. 41).

Evidencia-se, assim, a relevância dos documentos escritos como uma fonte primordial para os pesquisadores nas ciências sociais. Em muitos casos, esses documentos são a única fonte disponível das atividades ocorridas em um passado recente.

Dessa forma, esses documentos se apresentam como um fator de relevância incontestável para as inferências documentais descritas pelo pesquisador. Segundo Creswell (2007), a análise de documentos envolve a coleta de dados provenientes de diversos tipos de fontes escritas, como relatórios, arquivos históricos ou qualquer outra fonte que seja substancial para a investigação em questão.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: REVISÃO DE LITERATURA E BALANÇO DOCUMENTAL

A elaboração de uma pesquisa científica, como pontuado por Cervo e Bervian (2002), compreende um conjunto de etapas, normas e técnicas destinadas a conferir valor a um estudo por meio do conhecimento coletado. Os instrumentos de pesquisa são ferramentas essenciais para a coleta de informações, as quais, uma vez obtidas, exploradas e analisadas, compõem a estrutura da produção textual da pesquisa científica.

Para este estudo, optou-se pela utilização da revisão de literatura como técnica de coleta e análise dos dados, seguindo as diretrizes de Bardin (2016). Trata-se de um estudo de natureza exploratória, cujo objetivo é aprofundar o conhecimento sobre o tema investigado. Inicialmente, foram selecionados trabalhos relacionados à adaptação curricular. Diante do elevado número de publicações que não se alinhavam com o escopo da pesquisa, procedeu-se a um filtro baseado em critérios de inclusão.

Primeiramente, levou-se em consideração o resultado geral da busca. Em seguida, foi aplicado um filtro temporal, restringindo a análise ao período de 2018 a 2022, de acordo com os objetivos da pesquisa. Posteriormente, foram excluídos trabalhos duplicados e aqueles que não estavam alinhados com a proposta da

investigação.

No que tange ao tema da adaptação curricular, foram identificados inicialmente 532 trabalhos científicos. Após o refinamento da busca, limitando-se ao período mencionado, o número de trabalhos encontrados foi de 270. Mediante a exclusão de trabalhos duplicados e incompatíveis com o tema proposto, restaram 7 trabalhos, dos quais 6 eram dissertações, e 1, tese (Apêndice I).

Prosseguindo com a pesquisa sobre prática educacional e processos pedagógicos, os mesmos critérios mencionados anteriormente foram aplicados. Inicialmente, uma busca geral resultou em 786 trabalhos. Após a aplicação do filtro, esse número foi reduzido para 330 trabalhos. Seguindo o critério de exclusão previamente estabelecido, chegou-se a um total final de 11 trabalhos relevantes (Apêndice II).

No âmbito da formação docente na área da educação inclusiva, a pesquisa na plataforma resultou em 963 trabalhos. Posteriormente, com a delimitação do período de interesse, foram obtidos 467 resultados. Após a eliminação de trabalhos duplicados e aqueles que não estavam alinhados com a proposta da pesquisa, restaram 8 trabalhos científicos, dos quais 5 eram dissertações, e 3, teses (Apêndice III).

Ao término desse processo, foram analisados o total de 26 trabalhos.

1.2.1 Resultado da Revisão de Literatura

Neste tópico, as ilustrações foram elaboradas em conformidade com a seleção predefinida e descrita anteriormente. Portanto, apresentam a categorização estabelecida de acordo com os temas abordados: adaptação curricular, processos pedagógicos e formação docente. Além disso, incluem informações sobre os critérios de seleção, o tema e a quantidade de trabalhos analisados, aspectos esses essenciais para a elaboração da análise do estudo, seguindo a proposta de Bardin (2016).

O Quadro 1 traz a quantidade de trabalhos que foram selecionados com base nos critérios de busca e assunto:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados por critérios de busca e assunto

Critérios para seleção	Assunto	Quantidade
Área Educação Recorte temporal: 2018-2022 Teses, Dissertações e Artigos	Adaptação curricular	7
	Prática inclusiva e processos pedagógicos	11
	Formação Docente	8
TOTAL		26

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a seleção dos trabalhos, deu-se início à análise dos dados, conforme preconizado por Bardin (2016). A análise de conteúdo pressupõe diversas etapas, sendo a primeira delas denominada de pré-análise, na qual o pesquisador se dedica à leitura e à sistematização das ideias, a partir do contato e da seleção das publicações e dos documentos pertinentes ao tema em foco na pesquisa. Nessa fase, são levantados dados básicos a partir da leitura dos resumos e das introduções, com o objetivo de contextualizar o conteúdo dos textos selecionados e refinar os resultados, traçando um panorama abrangente dos temas abordados e sua relação específica com o objeto de estudo desta pesquisa.

A etapa seguinte, como proposto por Bardin (2016), consistiu na exploração do material selecionado, buscando identificar unidades que pudessem servir como indicadores para a elaboração das categorias de análise. Estas foram então estabelecidas a partir da organização do material selecionado, resultando em: adaptação curricular, prática inclusiva e processos pedagógicos, e formação de professores. As informações pertinentes foram codificadas com base nos conceitos levantados, e posteriormente foi registrado o contexto em que os temas se apresentaram, relacionando-os à problemática do estudo.

Considerando a importância e o verdadeiro sentido dos textos em relação às categorias, empregou-se uma abordagem interpretativa baseada nas perspectivas de diversos autores e nos conhecimentos presentes nos conteúdos selecionados para análise. Os assuntos foram destacados e agrupados segundo critérios de convergência e pertinência aos objetivos da pesquisa. A partir da categorização e da extração dos termos-chave (adaptação curricular, formação docente, prática educativa e processos pedagógicos), procedeu-se ao tratamento dos resultados por meio de interpretação.

Para facilitar a compreensão da fundamentação teórica e organizar os textos,

optou-se por agrupar os estudos e seus respectivos autores dentro do período de 2018 a 2022, destacando as áreas de adaptação curricular, prática educativa e processos pedagógicos, e formação docente.

No que diz respeito à seleção de material já publicado sobre adaptação curricular, foram encontradas 7 pesquisas, sendo 6 dissertações e 1 tese. Dentre os estudiosos que se dedicaram a explorar o tema da adaptação curricular e que contribuíram para o embasamento da presente pesquisa, encontra-se Araújo (2019), com sua pesquisa intitulada "Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas". Trata-se de um estudo de campo, cujos resultados revelaram que os professores têm adotado concepções restritas, superficiais e insuficientes acerca das adaptações curriculares, além de evidenciar, nos documentos, arquivos e observações em ambiente escolar, a legitimidade das chamadas flexibilizações curriculares.

A dissertação de Guadagnini (2018), intitulada "Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual", demonstrou que a adaptação curricular é uma ferramenta fundamental para o trabalho com alunos com deficiência intelectual e deve ser realizada com a participação ativa do professor.

Outro estudo relevante para a fundamentação teórica foi conduzido por Gonçalves (2021). Com o título "Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos", o estudo revelou, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que o conceito de adaptação curricular carece, muitas vezes, de embasamento pedagógico devido à falta de problematização e análise crítica nas políticas relacionadas à educação especial e inclusão, sendo comum uma ênfase na deficiência como uma limitação biológica, o que acaba por fragilizar a formação e a prática pedagógica dos professores.

O estudo intitulado "Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiências intelectuais na perspectiva colaborativa", conduzido por Muniz (2019), também contribuiu significativamente para esta pesquisa. Por meio de uma pesquisa de campo, Muniz concluiu que são necessárias ações de formação continuada em serviço para os professores, enfatizando a importância de contemplar, no planejamento curricular, adaptações dos conteúdos para apoiar a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Na mesma linha de abordagem, que enfatiza o planejamento colaborativo, destaca-se a pesquisa de campo realizada por Santos (2020), a qual evidenciou uma

compreensão reducionista do conceito de adaptação curricular, além de significativas limitações e/ou ausência de articulação de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e das salas de recursos.

Dentro da perspectiva do trabalho colaborativo, tão enfatizada por estudiosos da área de educação inclusiva, Zerbato (2018) aborda, por meio de uma pesquisa de campo, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), explorando as potencialidades e limitações de uma formação colaborativa. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que os conhecimentos teóricos sobre DUA, adquiridos durante o Programa de Formação, possibilitaram aos professores a assimilação e a execução de práticas que favoreceram a participação e o aprendizado dos alunos de forma mais eficaz em comparação com a implementação de estratégias de ensino específicas para os estudantes do Plano de Atendimento de Educação Especial (PAEE).

Por fim, encerrando a seleção de autores sobre adaptação curricular, destaca-se o trabalho de Xavier (2018), que realizou uma pesquisa bibliográfica intitulada de “Acessibilidade curricular: reflexões sobre conceitos e práticas pedagógicas”. Os resultados destacados pela autora apontam para a constante mudança de conceitos relacionados ao currículo e à Educação Especial nas políticas públicas, ressaltando que as adaptações, adequações e flexibilizações curriculares frequentemente apresentam fragilidades na construção pedagógica, configurando, em sua maioria, ações de diferenciação curricular para os alunos com deficiência.

A partir dos dados coletados e dos resultados encontrados nos estudos realizados por Araújo (2019) e Gonçalves (2021), pode-se inferir que a falta de familiaridade, a limitação e a imprecisão nos termos conceituais relacionados à adaptação curricular, bem como à flexibilização curricular, podem prejudicar as práticas educacionais e imprimir fragilidade nas atividades educativas. Além disso, Gonçalves (2021) salienta que a falta de problematização e de uma abordagem crítica em relação às leis direcionadas à inclusão, juntamente com a ênfase dada às deficiências no contexto escolar, podem enfraquecer as ações pedagógicas.

Os resultados apresentados por Guadagnini (2018) reforçam a importância do uso de adaptações curriculares para que os alunos da educação especial possam superar suas limitações relacionadas à deficiência. Por outro lado, observou-se que a ausência de práticas adaptativas levou à ociosidade de determinada aluna na sala de aula, resultando em inquietude e falta de engajamento. Em ambos os casos, fica evidente a relevância das adaptações no contexto escolar, integradas às ações

pedagógicas.

De acordo com os resultados obtidos por Muniz (2019) e Santos (2020), pode-se afirmar que o número de alunos em sala de aula e a precarização das condições de trabalho dos professores, de ordem estrutural ou de recursos didáticos insuficientes, impactam negativamente a qualidade da educação. No entanto, no exemplo analisado, Muniz (2019) revela que os docentes incentivavam abordagens individualizadas e adaptações curriculares diferenciadas para os alunos. Santos (2020) salienta que a ausência de colaboração entre os professores da sala regular e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o entendimento restritivo do significado de adaptação curricular, tornam-se obstáculos ao alcance da qualidade do ensino.

Como sugestão de ação, Zerbato (2018) enfatiza que os resultados apresentados sobre o DUA têm uma abrangência que não se restringe apenas às atividades em sala de aula no que diz respeito às práticas inclusivas. Esse programa demonstra que as ações educativas contemplam uma variedade de abordagens, desde diferentes configurações de espaços até o uso de tecnologias, dentre outros recursos, podendo atender ao coletivo ou ao individual. Nesse aspecto, é possível vislumbrar inúmeras possibilidades de atuação favoráveis à prática inclusiva.

Por sua vez, Xavier (2018) argumenta, por meio dos resultados, que as adaptações curriculares e flexibilizações curriculares revelam fragilidades na estrutura pedagógica, tornando-se diferenciação curricular para os alunos com deficiência. Além disso, aponta modificações recorrentes nos conceitos relacionados aos currículos e à educação especial nas políticas públicas.

A partir dos achados de Araújo (2019), Gonçalves (2021), Santos (2020) e Xavier (2018), fica evidente que questões relativas a termos conceituais geram variados entendimentos que repercutem nas decisões tomadas em algumas esferas, como a da educação, influenciando as práticas educativas.

As pesquisas de Muniz (2019) e Xavier (2018) destacaram a necessidade de adaptação diferenciada nos conteúdos, evidenciando as expressões adaptação curricular e flexibilização curricular como ações de diferenciação curricular. Ambas as pesquisas ressaltam abordagens distintas em relação à adaptação, seja em conteúdos específicos, seja no próprio currículo.

Em seguida, apresenta-se o levantamento das pesquisas referentes à prática educativa e aos processos pedagógicos publicados no período de 2018 a 2022. Para

aprofundar a compreensão desse tópico e fundamentar a pesquisa em questão, foram consideradas 11 publicações, sendo 9 dissertações e 2 teses.

A prática pedagógica e sociocultural com crianças com deficiência na educação inclusiva foi investigada por Campos (2018). Os resultados, obtidos por meio de uma pesquisa de campo, apontaram que as professoras reconhecem a relevância da inclusão escolar na Educação Infantil, assim como a importância do trabalho realizado nessa etapa para o desenvolvimento das crianças. Contudo, foram destacadas algumas dificuldades, como o despreparo dos professores em lidar com as crianças mediante o PAEE, o baixo investimento em cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), a escassez de recursos humanos e materiais, o excesso de alunos em sala de aula, que, muitas vezes, leva o trabalho a se concentrar nos cuidados, relegando o educar e o brincar a segundo plano, além do pouco investimento e da falta de prioridade em ações voltadas para essa etapa educacional por parte do Poder Público.

Em uma pesquisa de campo intitulada “Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula”, Nantes (2019) descreve que, apesar de todo o arcabouço de legislações e normatizações existentes que amparam o estudante com deficiência intelectual para que receba uma educação de qualidade que efetivamente o inclua, essa não foi a realidade encontrada na escola objeto da pesquisa. Foi possível perceber um contexto escolar marcado pela descrença no potencial do educando, práticas pedagógicas tradicionais e uma mediação entre professor e aluno bastante restrita, demonstrando uma inclusão escolar muito aquém do estabelecido nos parâmetros das legislações e normas, o que priva o estudante com deficiência intelectual da oportunidade de equidade na qualidade da educação oferecida.

Na pesquisa de campo realizada por Lopes (2019), com ênfase nas práticas educativas inclusivas e na atenção às possibilidades dos alunos do PAEE como público-alvo da Educação Especial, observa-se uma abordagem diferente sobre o mesmo assunto nos resultados apresentados. Destaca-se que os saberes constituídos no desenvolvimento profissional docente e na experiência junto ao aluno PAEE, com a presença de afeto na relação professor/conhecimento/aluno e a constituição de parcerias colaborativas no âmbito da ação docente, podem ser considerados como fatores que interferem positivamente e contribuem para uma prática educativa inclusiva na sala de aula comum dos anos iniciais.

A pesquisa de campo empreendida por França (2021), voltada para a observação das práticas educativas de docentes de ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual, explicitou uma prática educativa pautada no ensino padronizado elaborado pelo Sistema Apostilado de Ensino adotado pela escola privada. A prática da docente participante tinha como objetivo transmitir os conteúdos presentes na apostila escolar por meio de atividades expositivas e de reprodução. Em relação às modificações na prática educativa, a docente realizava adequações quanto ao nível de aprofundamento dos conteúdos e às dificuldades das atividades, exclusivamente para a estudante com deficiência intelectual.

O enfoque sobre o Planejamento Colaborativo no ensino de Matemática a partir do DUA, como realçado por Fabrício Silva (2021), por meio de uma pesquisa de campo, apontou que os professores colaboradores consideraram o DUA como um importante conceito na busca pela perspectiva de participação de todos os alunos nas atividades pedagógicas.

Com base em uma pesquisa de campo, a tese de doutorado de Araruna (2018), intitulada “Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza”, trouxe importantes contribuições para este estudo. Os achados indicam que a articulação entre os dois grupos de docentes (professores do AEE e da classe comum) ocorre de forma assistemática, sem planejamento prévio ou intencionalidade definida, geralmente, com vista a atender à emergência de situações cotidianas junto aos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

A prática educativa e os processos pedagógicos foram objeto de estudo de Oliveira (2022), em “Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual”. Os resultados evidenciaram que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem tanto do aluno com deficiência intelectual quanto do aluno sem deficiência, enfatizando uma prática educativa que efetiva a inclusão.

Na tese defendida por Aporta (2020), intitulada “Roda de conversas: (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental II”, as constatações revelam que, nas duas primeiras rodas de conversa, os professores apresentaram dificuldades no ensino dos alunos com deficiência. Observou-se também que os docentes não realizavam adaptações curriculares nas

atividades voltadas para o ensino desses alunos. Após as duas primeiras rodas, os docentes começaram a reelaborar suas próprias identidades e, com isso, a pensar em opções de atividades adaptadas para esses estudantes. Destarte, observou-se que foram desenvolvidas ações com o propósito de adequar as atividades, considerando as potencialidades dos alunos com deficiência. Além disso, com o término da pesquisa, constatou-se que as rodas de conversa contribuíram para ações de adaptações curriculares junto aos alunos pesquisados.

Um aspecto importante levantado na pesquisa de campo desenvolvida por Maria dos Remédios Silva (2021), denominada de “Educação afetiva nos processos de ensino e de aprendizagens: um estudo de caso com estudantes do ensino médio”, demonstrou que os principais aspectos que contribuem para o desenvolvimento da educação afetiva junto a essa clientela são: ensino como proposta de humanização; qualidade das relações interpessoais; práticas pedagógicas inspiradas em valores humanos; integração das dimensões: emocional, intelectual, física, social, cultural e espiritual; sentimento de pertencimento/espírito de família; inclusão da comunidade na escola; aprendizagem significativa; educação de excelência acadêmica e humana; estrutura física de qualidade; e ensino como potencial de transformação.

Continuando a exploração dos trabalhos relacionados à prática educativa e processos pedagógicos, destaca-se o trabalho de Juanice Silva (2019), intitulado “Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com alunos do ensino fundamental anos finais diagnosticados com deficiência intelectual”. Os resultados da pesquisa de campo concluíram que os alunos alcançaram diferentes aprendizados extracurriculares nas experiências em atividades práticas na horta escolar, interagiram com os conceitos da disciplina de Geografia em outras disciplinas e melhoraram as relações interpessoais.

Encerrando a ideia abordada, destaca-se a dissertação de Zara (2022), sob o título “Análise de processos de formação docente sobre práticas de ensino diferenciado”. Trata-se de uma pesquisa de campo, cujos resultados demonstraram que a modelização de práticas e o trabalho em grupo em um ambiente formativo acolhedor de promoção constante de reflexão docente geraram o sentimento de autoeficácia do professor diante das necessidades de seus estudantes.

Mediante os dados coletados, observou-se, no estudo conduzido por Campos (2018), um destaque para os vários desafios enfrentados no processo de desenvolvimento das crianças na educação inclusiva. França (2021) enfatiza as

limitações de práticas educacionais centradas no ensino padronizado, por meio de um sistema apostilado e atividades predominantemente expositivas e reprodutivas. Ambos ressaltam a desqualificação no tratamento das crianças com necessidades especiais.

Tanto França (2021) quanto Nantes (2019), ao analisarem os resultados de seus estudos, depararam-se com evidências de práticas educativas tradicionais. Fabrício Silva (2021) sublinha que os professores consideram o DUA como um conceito capaz de contribuir para a participação dos alunos do PAEE da mesma forma que os demais estudantes nas atividades pedagógicas.

Em algumas das respostas encontradas na pesquisa de Lopes (2019), nota-se que o afeto na relação entre professor-conhecimento-aluno e a formação de parcerias colaborativas entre os docentes podem intervir positivamente na ação educativa inclusiva. Oliveira (2022) ressalta que as estratégias utilizadas podem ser elementos prováveis de sucesso no processo de ensino-aprendizagem para os estudantes, contribuindo, assim, para a efetivação da inclusão.

Aporta (2020) e Zara (2022) convergem para a ideia de que o trabalho em grupo, enquanto estratégia, tem o potencial de promover os sentimentos de acolhimento e autoeficácia, levando à reelaboração da subjetividade docente, assim como dos alunos. Isso pode significar mudanças práticas tanto para os alunos do PAEE quanto para os demais. Segundo Aporta (2020), esses sentimentos podem contribuir na constituição de atividades adaptativas em determinado ambiente escolar.

Maria dos Remédios Silva (2021) relata que os alunos do Ensino Médio destacaram aspectos fundamentais no contexto educacional, como a educação afetiva, a humanização, a qualidade das relações interpessoais, o sentimento de pertencimento, as práticas pedagógicas embasadas em valores humanos e a aprendizagem significativa, que favorecem o desenvolvimento dos estudantes. Lopes (2019) evidenciou a importância da presença de afeto nas interações entre professor, aluno e conhecimento. Por sua vez, Aporta (2020) pontuou a importância de valorizar o potencial de cada aluno.

Campos (2018) destaca a carência de formação adequada dos professores, o investimento insuficiente na educação das crianças no contexto inclusivo, o excesso de alunos nas salas de aula e a deficiência de recursos humanos. Esses fatores resultam em uma abordagem predominantemente focada no cuidado em detrimento das atividades de ensino e brincadeiras.

A partir desse ponto, são apresentadas as pesquisas relacionadas à formação docente, no período de 2018 a 2022, em conformidade com os autores e as obras que fundamentaram o estudo em questão. Foram utilizadas as contribuições teóricas de 9 trabalhos acadêmicos sobre a formação docente, sendo 6 dissertações e 3 teses.

A pesquisa de campo de Carvalho (2020), intitulada "Formação Permanente em Educação Especial: Aproximações e Afastamentos na Docência Inclusiva", trouxe como resultados a importância de promover espaços de reflexão crítica junto ao corpo docente sobre o paradigma da educação inclusiva, repensando conceitos até então estabelecidos e/ou vivenciados.

Sob a perspectiva da pesquisa bibliográfica, Oliveira (2021), em sua dissertação "Formação Docente e Educação Especial Inclusiva: Um Estudo a Partir das Publicações da AnPEd (2007-2017)", demonstrou que a discussão sobre a formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva ainda carece de novos estudos e debates sobre a temática, especialmente no que diz respeito à ampliação e ao aprofundamento das pesquisas sobre o processo de avaliação, à interação entre professores especialistas e professores de sala, à formação docente e ao uso das ferramentas tecnológicas, ao estágio na formação inicial como o primeiro contato do docente com o público da educação especial, à relação entre a formação e as condições de trabalho dos docentes, à valorização desses profissionais e à análise das políticas públicas voltadas para o tema.

Na pesquisa de campo intitulada "Necessidades Formativas de Professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a Formação Contínua em Escolas Estaduais de Itumbiara-GO", realizada por Anair Silva (2019), ficou evidenciado que os docentes expressam o desejo de participar de ações formativas, mas aguardam que estas estejam mais alinhadas com a prática enfrentada por eles e com suas reais necessidades. Ressalta-se que o planejamento das ações formativas deve levar em consideração a sobrecarga de trabalho e as demandas do cotidiano escolar, incluindo as condições laborais e a valorização profissional, elementos essenciais no processo de formação contínua nos ambientes escolares.

Outra contribuição relevante é apresentada na tese intitulada "Formação Contínua em Educação Física Diante da Perspectiva Inclusiva: Experiências Comparativas no Brasil e em Portugal", defendida por Moraes (2021), mostrando que licenciados portugueses se percebem competentes e com maior qualidade na experiência ao trabalharem com estudantes com deficiência física e deficiência visual.

Por outro lado, os professores brasileiros, recentemente graduados, têm essas percepções ao lidarem com estudantes com deficiência intelectual. No entanto, os professores de ambos os países, que não são recém-licenciados, sentem-se competentes e com maior qualidade na experiência de ensino com estudantes com deficiência intelectual.

A referida pesquisa ressaltou que diversas barreiras estruturais, atitudinais e legislativas representam um entrave perante a efetividade de um ensino inclusivo nas aulas de Educação Física Escolar, a saber: indisponibilidade de recursos pedagógicos, humanos, materiais e, sobretudo, formativos, que levam os professores a questionarem sua eficácia em promover uma ação pedagógica equitativa (Morais, 2021).

Carvalho (2022), em pesquisa de campo intitulada de "Práticas Inclusivas para a Educação: Possibilidades e Desafios para os Professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo", constatou a necessidade de formação continuada direcionada aos professores da sala comum, visando auxiliá-los no atendimento satisfatório e inclusivo aos estudantes.

Na pesquisa de campo de Rossicleide Silva (2018), intitulada "Possibilidades Formativas da Colaboração entre Professores do Ensino Comum e Especial em um Município Paraense", foi constatado que as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não são acessíveis a todos os profissionais que atuam em escolas municipais, tanto professores quanto coordenadores. Por meio dos relatos, identificou-se que ocorrem trocas de conhecimento e experiências, contudo os professores não têm conhecimento sobre o papel que o coordenador pedagógico pode exercer na formação docente. Evidencia-se, portanto, a necessidade de formação com toda a equipe pedagógica, de forma regular.

O estudo de Nascimento (2020), "Uma Proposta de Formação de Professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a Escola Inclusiva", demonstrou resultados satisfatórios quanto ao alcance dos saberes docentes, especialmente no que diz respeito ao saber lidar, saber se colocar no lugar do outro e o saber agir de forma ética. Destacou-se a importância do trabalho coletivo e interativo, amparado pela perspectiva sociointeracionista, para produzir conhecimentos e promover mudanças em problemas vivenciados nos contextos sociais; nesse caso, a inclusão.

A pesquisa de Campos (2021), com o título "Percepções Acerca da Formação Permanente de Professores na Perspectiva Inclusiva: Um Estudo na Rede Municipal

de Salvador", deixou clara a necessidade de formação regular e continuada com toda a equipe pedagógica. Embora as formações colaborativas pudessem ocorrer no ambiente escolar, a maioria das escolas municipais de Salvador enfrenta inadequações, como a dificuldade em ajustar horários disponíveis para reunir todo o grupo de professores. Pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que as formações inicial, continuada e em serviço têm sido insuficientes para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas para o ensino dos alunos na perspectiva da inclusão educacional.

Com relação às descobertas de Anair Silva (2019), Gisele Carvalho (2022), Leene Oliveira (2021), Luciana Carvalho (2020), Regiane Campos (2021) e Rossicleide Silva (2018), percebe-se uma convergência em torno da necessidade de realização de formação docente. Esses estudos apresentam argumentações consistentes em favor de investimentos e aprimoramentos no processo de preparação dos profissionais da educação, compreendendo que a formação docente desempenha papel vital na qualidade do ensino, impactando diretamente o desenvolvimento educacional e o êxito dos estudantes.

Entretanto, no tocante às pesquisas empreendidas por Juanice Silva (2019) e Gisele Carvalho (2022), observa-se uma divergência, visto que a primeira expõe a necessidade de formação que contemple as práticas em salas de aula, condizente com as necessidades reais dos professores, levando em consideração a rotina, a carga excessiva de trabalho e a formação contínua nos espaços escolares. Enquanto isso, a segunda defende a importância de uma formação voltada para os professores da sala comum que os auxilie no atendimento satisfatório aos alunos.

Salienta-se que, nos resultados obtidos por Regiane Campos (2021) e Rossicleide Silva (2018), há uma distinção notável. Na pesquisa de Silva (2018), os professores entrevistados argumentam sobre a necessidade de uma formação acessível a todos os profissionais, algo que não foi observado na época. Além disso, os próprios docentes sentiram a carência de compartilhamento de trocas de experiências. Em Campos (2018), ficou evidente a importância das trocas de experiências e do papel do coordenador nas formações docentes. Foram identificadas também algumas barreiras, como falta de espaços físicos adequados, dificuldades para ajustar horários disponíveis para reuniões com os colegas, e constatou-se que as formações em serviço não alcançavam a qualidade desejada nas práticas pedagógicas.

Quanto às constatações apresentadas por Nascimento (2020), os resultados demonstram a satisfação dos professores em relação às formações docentes, abrangendo habilidades pedagógicas no trato e empatia com os colegas, bem como a adoção de práticas éticas relacionadas aos saberes docentes. Esse achado pode ser considerado uma "luz" no caminho para a superação dos obstáculos citados por outros pesquisadores.

Por sua vez, Morais (2021), em sua análise comparativa entre Brasil e Portugal, ao combinar duas realidades contrastantes, identificou que os professores recém-licenciados em Portugal demonstraram maior confiança no manejo de alunos com deficiência física e visual. No Brasil, a maioria dos professores demonstrou segurança e experiência no contexto de deficiência intelectual, em particular. No entanto, em ambos os cenários, os professores não recém-licenciados manifestaram experiência e confiança no ensino de alunos com deficiência intelectual. Em comum, há a necessidade de uma formação docente que leve os professores a refletirem sobre suas práticas e se estas efetivamente promovem um ensino de qualidade.

Finalizando esta sessão sobre os estudos que foram úteis para o trabalho e a consequente categorização, apresenta-se o demonstrativo das pesquisas selecionadas por meio da revisão de literatura.

1.2.2 Balanço documental: adaptações curriculares nos documentos legais na perspectiva dos pesquisadores

Na presente seção, serão abordadas as perspectivas de adaptações curriculares em relação a diversos marcos legais e documentos pautados pela legislação educacional. Dentre esses documentos, destacam-se a Declaração de Salamanca, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Nacionais de Educação de 1997 e 1998, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, a Lei n.º 13.146/2015 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

O movimento em prol da educação inclusiva ganhou relevância a partir da década de 1990, quando conferências mundiais foram realizadas com o intuito de estabelecer diretrizes globais para a estruturação e a organização de escolas inclusivas. Durante esse período, ocorreu uma reestruturação tanto na infraestrutura

física das escolas quanto nas estratégias pedagógicas adotadas, visando acolher alunos que se enquadram no público-alvo da educação especial. Por muito tempo, essa modalidade de ensino permaneceu dissociada do ensino regular. No entanto, no final da década de 1990, diante de lutas e reivindicações em prol de direitos e garantias, diversos grupos impulsionaram a elaboração de legislação voltada para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares (Guadagnini, 2018).

De acordo com Santos (2020, p. 19), em relação à inclusão e ao acesso de pessoas com deficiência nas escolas comuns, a Política Nacional de Educação (PNE), de 2014, estabelece, na Meta 4, a “[...] universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]”, explicitando o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso deve ocorrer com a garantia de um sistema educacional inclusivo, que disponha de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos quanto conveniados (Brasil, 2014).

Oliveira e Araújo (2021) argumentam que o modelo de inclusão baseado na homogeneização priorizou questões produtivas e de consumo, seguindo o modelo capitalista, sem considerar adequadamente o acolhimento e a preparação qualitativa para esse público. Para esses autores, essa distorção de entendimento resultou em uma incompreensão do contexto histórico da educação especial. Portanto, o desafio consiste em garantir a acessibilidade em todos os espaços, respeitar as múltiplas dimensões da diversidade humana e atentar para as particularidades dos alunos com deficiência na prática do ensino-aprendizagem. Esses elementos e direitos são inerentes à qualidade da prática educativa inclusiva.

Com relação a essa questão, o primeiro documento analisado foi a Declaração de Salamanca, estudada por Xavier (2018), que destaca que esse documento, datado de 1994, teve como objetivo fornecer diretrizes fundamentais para a elaboração e reforma de políticas nos sistemas educacionais, alinhando-se aos movimentos de inclusão. Essa declaração ressalta a importância da capacidade da escola em promover a inclusão de pessoas com deficiência, pressupondo a necessária legitimidade de sistemas flexíveis e adaptativos, cujos princípios e diretrizes foram refletidos em documentos subsequentes.

Na Declaração de Salamanca, fica claro o direcionamento de que

[...] crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (Brasil, 1994, p. 8).

Destaca-se a ênfase em uma educação igualitária, acrescida do necessário para o atendimento das pessoas com deficiência, pressupondo que o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar a aquisição do conhecimento acessível a todos, por meio do uso de um currículo comum. Defende-se a ideia de que as escolas precisam estar preparadas para fornecer o apoio adicional e as adaptações necessárias para atender às necessidades no contexto do currículo regular. Nesse sentido, não especifica o tipo de apoio, mas pode-se inferir que inclui apoio humano, bem como a utilização de diferentes recursos ou métodos de ensino, de acordo com as demandas do aluno. Além disso, em casos excepcionais, são apresentados recursos e outros meios para que o estudante possa acessar o conteúdo, com o objetivo de compreender os conhecimentos que lhe foram oferecidos (Xavier, 2018).

Para reforçar essa perspectiva, Mittler (2003) defende a ideia de diferenciação do trabalho em sala de aula a partir de um currículo comum, propondo adaptar a forma como o ensino é conduzido para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso não significa fornecer a mesma aula da mesma maneira para todos os alunos, e sim ajustar o ensino para atender às diferentes formas de aprendizado dos alunos, considerando, dessa forma, as especificidades de cada um.

Segundo Mittler (2003), a diferenciação implica em um processo no qual os professores se esforçam para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno, garantindo que eles progridam no currículo. Isso envolve a seleção de métodos de ensino que se adequem à forma como cada estudante aprende melhor, especialmente em contextos nos quais eles trabalham em grupo.

Conforme destacado por Zerbato (2018), além de orientar a formulação de políticas públicas, os documentos oferecem diretrizes relevantes sobre como o ensino deve ser estruturado para os alunos com necessidades educacionais específicas. Uma das recomendações é a realização de ajustes, conhecidos como adaptações curriculares, para garantir que as necessidades desses estudantes sejam atendidas. Além disso, existem outras metodologias e procedimentos de ensino que possibilitam o atendimento das necessidades específicas desses alunos.

Gonçalves (2021, p. 44) endossa as afirmações anteriores ao mencionar que

“[...] conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente a boa prática de ensino na perspectiva inclusiva”. O autor em questão defende a ideia de considerar a avaliação das necessidades especiais e a adaptação do conteúdo curricular por meio da utilização de tecnologia assistiva, visando à individualização dos procedimentos de ensino para favorecer o aprimoramento ou o desenvolvimento de habilidades. Nesse contexto, o professor, ao adotar boas práticas de ensino em suas atividades, busca alternativas, recursos e métodos de ensino para enriquecer as aulas, com o objetivo de proporcionar condições para que os alunos possam aprender e desenvolver outras habilidades.

Com base na Declaração de Salamanca (1994), o Brasil alinhou-se com as causas relacionadas à educação inclusiva, as quais foram concretizadas por meio das Diretrizes Nacionais da Educação, inspiradas por experiências e documentos de países como França e Portugal. No entanto, é fundamental analisá-las com criticidade, posto que cada país possui sua realidade específica, a qual pode diferir significativamente da realidade de outros países (Araújo, 2019).

Guadagnini (2018) e Santos (2020) argumentam que a compreensão do processo de inclusão é complexa, pois não se limita à mera integração em um ambiente. É essencial considerar como os processos de inclusão são desenvolvidos no espaço escolar, de modo que o aluno possa sentir-se acolhido e incentivado em suas limitações a permanecer na escola. Existem fatores que contribuem para a permanência dos alunos com deficiência na rede regular e que promovem uma verdadeira inclusão.

Nessa perspectiva, a LDB/96 expõem em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas, artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, n. p.).

É relevante ressaltar que essa diretriz amplia as oportunidades para pessoas com necessidades especiais, não apenas no ambiente escolar, mas também em outras esferas da vida. No entanto, surge a indagação: como ocorre a capacitação dos professores para lidar com esse público e qual é a percepção em relação à realidade nas escolas? A lei em questão não especifica os ajustes necessários nas estratégias de ensino para esse público, mas sim direciona-se aos currículos, procedimentos de ensino, recursos e organização específicos, sem especificar o tipo de organização (Brasil, 1996).

Para Araújo (2019), essas diretrizes influenciaram o sistema de ensino brasileiro a adotar um currículo mais flexível e a implementar procedimentos de ensino diferenciados para garantir a inclusão e a permanência de todos os alunos. Nesse contexto, busca-se promover uma educação mais eficaz. No entanto, esse processo não ocorre de forma imediata; a inclusão tende a ser gradual e requer uma constante reflexão por parte da comunidade escolar para obter resultados positivos.

As observações de Zerbato (2018) estão alinhadas a esse raciocínio, destacando que, após a promulgação da diretriz de 1996, surgiram outras subsequentes, como as de 1999 e 2003, que abordaram a utilização de diversos procedimentos de ensino, ou seja, diferentes estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos dentro do PAEE.

Gonçalves (2021) e Xavier (2018) apontam que os PCNs de 1997 foram elaborados com o propósito de aprimorar e reformular a proposta curricular da escola. Nesse contexto, a expressão adaptação curricular passou a significar a adequação de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para responder à diversidade, abrangendo não apenas os alunos do PAEE, mas também todos aqueles que apresentassem dificuldades de aprendizagem:

[...] a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima (Brasil, 1997, p. 63).

Sob essa perspectiva, em uma sala de aula que abriga uma diversidade de realidades, visões de mundo distintas, culturas e valores diversos, as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas na valorização da diferenciação aplicada aos

métodos de ensino. Isso significa enriquecer os recursos, as metodologias e os procedimentos de ensino, de modo a permitir que cada aluno tenha condições de aprender de maneira individualizada, respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem, que, inevitavelmente, varia de um estudante para outro. Dessa forma, almeja-se promover um ambiente inclusivo e propício ao pleno desenvolvimento dos educandos.

Assim, a sala de aula se transforma em um ambiente acolhedor e propício ao crescimento e aprendizado de todos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para viver em uma sociedade plural e diversificada, na qual seja possível fomentar a elevação da autoestima do aluno (Xavier, 2018).

Segundo Libâneo (2013, 2015), a prática docente precisa estar vinculada à realidade social, cultural, política e econômica, na qual tanto educador quanto educando estão imersos. Desse modo, a ação pedagógica deve considerar a complexidade e os desafios dessa realidade, buscando estabelecer conexões significativas entre os conteúdos curriculares e a vivência dos estudantes. Ao tomar a realidade como referência, o professor tem a oportunidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem contextualizado e relevante.

Araújo (2019) e Xavier (2018) corroboram essa perspectiva ao discutirem os PCNs de 1998, que visavam fortalecer a ideia de inclusão por meio de adaptações, identificando os alunos que necessitam de atendimento em suas demandas. Através da capacitação e orientação dos professores para a elaboração, a aplicação e a avaliação dessas adaptações, garantindo o acesso e a permanência dos alunos do PAEE na rede regular de ensino, pretende-se que esse atendimento seja eficaz e responda às necessidades do alunado. Esses documentos estabelecem diretrizes fundamentais para a prática docente, orientando os professores a considerarem as diversas identidades dos alunos, o que devem aprender, como e quando aprender, bem como formas eficazes de organizar o ensino para o processo de aprendizagem, além de estratégias de avaliação apropriadas.

Observa-se que o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início no Império. Todavia, apenas em 1961 foi decretado o atendimento educacional a essa parcela da população, fundamentado como um direito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Segundo relatos de Borges (2021) e Terra (2021), os primeiros passos da Educação Inclusiva sob responsabilidade do Estado tiveram avanços consideráveis a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/1988) e de outros decretos que tinham a democracia como objeto de estudo

predominante. No entanto, os mesmos autores alertam que essa concepção de educação inclusiva aliada a uma luta democrática nem sempre existiu. Historicamente, a educação no Brasil destinava-se a parcelas restritas da população, fundamentada num modelo de política excludente. Em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, decretou-se a obrigatoriedade de as escolas comuns realizarem a matrícula dos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, coube às unidades escolares organizarem-se para atender e suprir as necessidades dessa clientela. Em 2003, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva, seguido por outros decretos implementados com o objetivo de impulsionar a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. Merece destaque, nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. No ano de 2011, foi criado o Decreto n.º 7.480, vinculado à pasta da Educação Continuada e Alfabetização, mas também da Diversidade e Inclusão. Logo no ano seguinte, foi decretada a Lei n.º 12.764, que determinava a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Borges, 2021; Brasil, 2012; Ferreira; Bobato, 2021).

Na mesma direção, o PNE, datado de 24 de junho de 2014, estipulou metas e estratégias para a educação até o ano de 2024, abrangendo todos os níveis de ensino. O documento versa sobre a universalização do acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse contexto, foram adotadas medidas com o intuito de efetivar a educação inclusiva, tais como o “direito à diversidade, programa de formação de docentes na educação especial, diretrizes nacionais para educação básica [...]” (Terra, 2021, p. 14).

Nota-se que a construção de uma sociedade inclusiva está ligada ao processo democrático. A implementação de ações e políticas educacionais inclusivas encontra amparo na LDB/96. Essa legislação aponta claramente a necessidade de equidade no atendimento educacional no ensino regular, garantindo direitos iguais a todos, conforme o art. 3º, incisos I, II e IV, destacado por Terra (2021, p. 112), em que “os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço a tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação”.

A LDB/96 conferiu direcionamentos de adaptações curriculares nas práticas educativas, incumbindo ao professor a competência para planejá-las, com organização de materiais antecipados e aval do coordenador pedagógico, sendo este

último essencial para o trabalho em conjunto, articulando ações e definindo metodologias eficazes ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Daga, 2020; Guadagnini, 2018). Nesse sentido, o Decreto n.º 7.611 trata do atendimento educacional especializado, apontando novas diretrizes em relação ao dever do Estado para com o público da educação especial, revogando o Decreto n.º 6.571. Este mesmo decreto indica que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, não permitindo a exclusão em decorrência da deficiência (Brasil, 2011).

Na mesma vertente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, por meio do Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta em seu texto regimentar a finalidade de garantir, dentre outros, o direito à igualdade e ao desenvolvimento pleno das pessoas, versando em seu art. 4.º que: "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (Brasil, 2015, n. p.). Cumpre salientar que a LBI ficou evidenciada em vários documentos nacionais e internacionais em meados da década de 1990. Um dos fatores consistiu no caráter da norma em incentivar a promoção do cidadão, a fim de exercer os direitos e as liberdades fundamentais, mesmo na condição caracterizada como deficiência, visando à sua inclusão e à cidadania.

Entretanto, estudiosos como Borges (2021) e Parada (2021) reforçam que, para que isso ocorra efetivamente, todos os envolvidos (gestão governamental, comunidade escolar e sociedade) precisam assumir o papel que lhes cabe no empenho e entendimento, pois todo cidadão interage na justiça social equitativa e igualitária. De modo contrário, mesmo que os avanços aconteçam, poucos serão os resultados no cotidiano escolar. A referência à legislação permite compreender a extensão dos direitos da pessoa com deficiência no âmbito escolar. Alguns artigos da Lei n.º 13.146/2015 ilustram essa realidade, possibilitando oferecer atendimento especializado aos alunos, disponibilizando recursos e procedimentos adequados e condizentes com a condição do estudante.

Terra (2021, p. 112) apresenta o art. 27 da referida lei: "[...] facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, efetivando a promoção da formação integral dos alunos". Nessa ótica, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Sobre o dever do Estado, assim expressa o art. 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, n. p.).

Para além da legislação, entende-se que o ambiente considerado inclusivo não somente integra o aluno, mas o inclui de forma que o outro se sinta parte, uma vez que o conhecimento e a aprendizagem valorizam suas peculiaridades e não abordam a cultura da massificação homogeneizadora. No entanto, alertam para a distância entre a teorização e a prática no sistema de ensino. Ainda que as políticas públicas sejam implementadas concretamente e resultem em avanços significativos, principalmente nas últimas três décadas, ainda há muito a ser realizado. É preciso um olhar atento para a condução dos processos de ensino e aprendizagem inclusiva no cenário educacional vigente no país (Gatti; Menezes, 2021; Machado, 2022).

Atentar-se para a relação entre desigualdade socioeconômica e igualdade de oportunidades em uma educação pautada na qualidade ainda são questões que suscitam questionamentos, reflexões e dúvidas no contexto da maioria das escolas existentes em várias regiões brasileiras. Isso se deve ao fato de que cada território possui peculiaridades e aspectos concernentes àquela cultura. Diante disso, é necessário considerar os diferentes tipos de práticas de ensino, as condições econômicas do espaço escolar e outras percepções acerca da educação, cuja legislação assegura ser para todos (Machado, 2022; Parada, 2021; Souza; Torres, 2021).

Importa destacar que a educação contém em si uma fonte eficaz enquanto instrumento e mecanismo auxiliar na superação de problemas sociais. Entendida em seu papel de influenciadora nas relações interpessoais existentes, no ambiente familiar, no trabalho, nas comunidades religiosas, bem como em todas as áreas da vida humana.

Autores como Gatti e Menezes (2021) e Machado (2022) destacam que essa influência se torna válida e eficiente na difusão da equidade, mas deve ser vista com cautela. O ambiente escolar também pode se converter em local de acentuação das diferenças e desigualdades entre os indivíduos. É necessário, portanto, atentar-se para o objetivo principal que envolve a ideia de valorização da diversidade, ou seja, promover o contato com a riqueza do diferente e aprender.

Os autores mencionados reforçam que a maneira como a comunidade escolar e a sociedade lidam com o surgimento do preconceito, da discriminação e das desigualdades, especialmente em relação aos alunos com necessidades especiais, pode fortalecer a equidade e a justiça igualitária entre todos. Para tanto, faz-se necessário adotar práticas educativas efetivas que contemplem a diversidade dessa clientela.

Assim, uma das questões em realce no contexto da educação brasileira é a resistência aos ideais de uma educação orientada pela justiça social, pelo bem-estar e pela valorização da diversidade. Nesse sentido, a reorganização dos currículos, visando a um novo modelo de ensino, parece ser uma prioridade (Gatti; Menezes, 2021; Machado, 2022; Parada, 2021).

A partir deste ponto, o estudo concentrará sua atenção nos procedimentos de ensino-aprendizagem relacionados à sua aplicação na promoção de um processo educacional que possibilite a consecução dos objetivos educacionais. Além disso, propõe-se analisar de forma reflexiva a formação dos professores no contexto da educação inclusiva.

Embora essas orientações sejam relevantes, é perceptível que possuem uma abordagem mais instrucional, delineando como os professores devem desempenhar suas funções e sugerindo possíveis intervenções na prática docente. Essas sugestões se tornam pontos de reflexão para ações coerentes com a realidade escolar, demandando o envolvimento dos membros da escola e da comunidade, em consonância com as leis, a fim de avançar em direção a uma inclusão efetiva.

A PNEEPEI, de 2008, conceitua a inclusão como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, n. p.).

Diante do exposto, reconhece-se que, ao longo do tempo, certos grupos foram sistematicamente marginalizados ou discriminados, privados de acesso à educação por serem considerados incapazes de aprender, ignorando-se que, no processo de desenvolvimento e aprendizagem, estão presentes fatores históricos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, compreende-se que a instituição de ensino deve fundamentar-se nos direitos inalienáveis, incluindo e garantindo o atendimento à

diversidade e o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. Isso implica estruturar ações tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, que possibilitem aos indivíduos uma atuação consciente e crítica em relação aos seus direitos e deveres, bem como o entendimento de sua posição na promoção e consolidação de lutas sociais, que se manifestam de forma distinta no espaço escolar e na sociedade (Capellini, 2018).

A política educacional expressa na PNEEPEI, de 2008, reconhece e, ao mesmo tempo, revalida a educação especial como uma modalidade de educação escolar que abrange todos os níveis e etapas do ensino. Nesse contexto, os profissionais capacitados assumem a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar materiais pedagógicos especialmente adequados para atender às necessidades específicas dos alunos do PAEE. Essa abordagem inclusiva tem como objetivo garantir o acesso à educação, promovendo o desenvolvimento dos estudantes e tornando-os partes integrantes da comunidade escolar. Essa política estabelece um marco fundamental para a educação inclusiva no país, fomentando práticas pedagógicas flexíveis e acolhedoras (Capellini, 2018; Gonçalves, 2021; Santos, 2020).

Ainda com relação à PNEEPEI, de 2008, Gonçalves (2021) interpreta que o documento não ressalta a necessidade de mudanças diretas no currículo. Em vez disso, concentra-se na importância do acesso ao currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. Entende-se que a ideia subjacente é a preservação do conhecimento historicamente construído pela escola, de forma abrangente, para a formação integral do sujeito. Isso significa que a política de educação especial busca incluir todos os alunos, adaptando o ensino individualmente, mas mantendo o currículo geral como base para garantir uma educação inclusiva e significativa para todos.

A LBI n.º 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aborda a inclusão das pessoas com deficiência em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. No contexto educacional, essa lei preconiza a implementação de adaptações razoáveis, que consistem em modificações e ajustes que não resultem em prejuízo ou desigualdade para as pessoas com deficiência em relação às demais (Gonçalves, 2021; Xavier, 2018).

Guadagnini (2018) e Gonçalves (2021) pontuam que a LBI, de 2015, assegura práticas educativas em conformidade com as condições físicas e cognitivas de cada estudante. Além disso, possibilita que a escolha de adaptações curriculares seja

realizada de forma flexível, permitindo que o aluno tenha a opção de adotá-las ou não, caso se sinta discriminado. Essa abordagem põe o estudante como protagonista de sua própria trajetória educacional, respeitando a autonomia e garantindo que suas necessidades e preferências sejam consideradas no processo de aprendizagem. Esses fatores foram regulamentados pelo Decreto n.º 9.296/2018.

A BNCC é um documento que estabelece as diretrizes para a construção de um currículo comum nas escolas brasileiras, tanto públicas como privadas, com o intuito de promover a aprendizagem e o progresso de todos os alunos no país.

Na última versão, com o envolvimento e direção de diversas fundações, entre elas a Fundação Lemann², estabeleceu-se uma parceria visando o desenvolvimento de recursos digitais e vídeos, com o propósito de auxiliar os professores no enriquecimento das aulas. Conforme Tarlau e Moeller (2020, p. 592), tais recursos “[...] serão desenvolvidos por professores de todo o país e incluirão dicas e orientação para sua incorporação às salas de aula, reduzindo, assim, os desafios da preparação de altas qualidades”.

Entretanto, na versão acessada no *site*, observa-se um aumento excessivo de empresas nos espaços escolares, oferecendo materiais e teleaulas de grande porte, com uma intencionalidade clara de obter lucratividade e uma abordagem comercial na venda desses recursos, muitas vezes sobrepujando o real interesse educacional (Tarlau; Moeller, 2020).

Existe também um reforço em evidenciar apenas algumas disciplinas e matérias escolhidas, reproduzindo a ideia de que os alunos necessitam apenas de habilidades básicas, como leitura, escrita e cálculo, em detrimento de outras disciplinas igualmente importantes para o desenvolvimento intelectual, crítico, político e humano, tais como Filosofia, Arte, dentre outras. Essa abordagem sugere uma educação mínima, voltada para a formação técnica e para as exigências do mercado de trabalho, de modo a manter os indivíduos trabalhando sem manifestarem resistência, atendendo, dessa forma, aos interesses das grandes fundações (Tarlau; Moeller, 2020).

É importante enfatizar que a BNCC, no que tange à educação especial, tende a promover a eliminação de conhecimentos e a redução do currículo, com exceção

² Organização sem fins lucrativos que colabora e trabalha por uma educação pública de qualidade para todos e apoia pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil.

dos casos que envolvem altas habilidades. No entanto, convém ressaltar que algumas críticas apontam o risco de restringir o ensino a conhecimentos pragmáticos e utilitaristas, especialmente quando aplicados e direcionados ao contexto das deficiências (Gonçalves, 2021; Xavier, 2018).

Acredita-se que, contrariando o delineamento da BNCC, a instituição escolar deve configurar-se sistematicamente para desenvolver um projeto curricular que estimule práticas didáticas não apenas de forma pragmática ou utilitarista, mas também com base no compartilhamento e na cooperação, reconhecendo as diferenças e proporcionando respostas educativas que atendam aos interesses e, principalmente, às necessidades de todos os alunos.

Como bem destacado por Carvalho (2014, p. 101):

[...] o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aulas [...] currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.

Sob essa ótica, o currículo abrange toda ação pedagógica internalizada, envolvendo o processo de ensino em sua totalidade, desde o que deve ser ensinado, quando e como ensinar, até a forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem. O currículo escolar constitui a estrutura fundamental que guia todos os exercícios culturais, visando promover o desenvolvimento educacional de maneira concreta. Compreende o conhecimento formal, expressa valores, atividades de ensino e conteúdos de instrução, incluindo a capacidade de assimilação por meio de matérias que propiciem o progresso de uma etapa para outra no que diz respeito às habilidades adquiridas. Desempenha, portanto, um papel fundamental na formação integral dos estudantes, sendo sua construção cuidadosa e inclusiva essencial para garantir uma educação relevante e enriquecedora.

Segundo Young (2013), o currículo, além de transmitir o conhecimento acumulado, tem como objetivo habilitar o processo de aprendizagem para a etapa subsequente, visando compreender e assimilar novos saberes. Para ilustrar essa ideia, o autor esclarece que cada estágio representa um alicerce importante para o próximo.

Observa-se que, por trás da implementação da BNCC, há uma intencionalidade diretamente relacionada ao modelo econômico contemporâneo, que, de certa forma, reforça a presença de um currículo oculto, cujo objetivo é atender às demandas do mercado.

Os currículos ocultos nem sempre evidenciam com clareza quais são os interesses por trás de sua estruturação. Em outras palavras, muitas vezes, os objetivos e as finalidades não são expostos de forma transparente, ocultando ou omitindo a manifestação clara dos interesses das classes dominantes, que historicamente exercem influência sobre o conteúdo educacional. Segundo Muniz (2019), Santos (2020) e Xavier (2018), esses currículos refletem os desejos e as visões daqueles que detêm o conhecimento, como professores, especialistas em educação, assim como inclinações governamentais.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2020, p. 42) alerta que "[...] entender o currículo apenas como um processo pode tornar sua compreensão reducionista". Em outras palavras, a concepção em torno do currículo vai além de um simples processo ou percurso, pois envolve ações intencionais, como políticas, culturais, econômicas e filosóficas, que resultam em práticas pedagógicas. No entanto, os atos didáticos não são os únicos elementos inseridos nesse contexto, pois também abarcam as expectativas e ideologias presentes na sociedade. Dessa forma, o currículo escolar impacta diretamente as atividades realizadas em sala de aula.

Xavier (2018) argumenta que o principal obstáculo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências, reside na concepção de um currículo desenvolvido para um aluno considerado padrão. Como consequência, faz-se necessária a elaboração de um currículo diferenciado ou adaptado para atender às necessidades desses estudantes.

França (2021, p. 18) compreende que um currículo que não permite flexibilidade tende a ser encarado como uma forma de violência, posto que viola os direitos de todos os indivíduos presentes nas instituições escolares, que estão ali com o propósito de progredir e aprender. Esse modelo de currículo impõe uma limitação ao conhecimento, sendo caracterizado por ser "[...] extremamente rígido em relação à programação estabelecida". Apesar de oferecer facilidade aos professores, pois requer apenas o seguimento automatizado e robotizado das etapas previstas no cronograma, esse tipo de currículo apresenta limitações significativas.

Um currículo inflexível representa um desafio para o sistema educacional, uma vez que expor os alunos a um ensino que não lhes permite avançar, seguindo rotinas monótonas, torna-se improvável que se sintam motivados a permanecer no ambiente escolar ou a se engajar no processo de aprendizagem. A falta de estímulo resultante da repetição e da ausência de abordagens enriquecedoras pode gerar desinteresse por parte dos estudantes. Por outro lado, para os professores que se contentam com uma abordagem passo a passo, isso pode denotar acomodação e falta de inovação em suas práticas educacionais.

O paradigma da inclusão estimula debates, pois incita o questionamento e abre caminho para discussões sobre o currículo necessário para atender às necessidades dos alunos. Cabe ressaltar que, na perspectiva inclusiva,

[...] as rotinas pedagógicas não precisam ser novas ou originais para se inscreverem como práticas e condutas pedagógicas inovadoras. A inovação surge da percepção da rotina que perfaz o cotidiano para além da mera repetição de rituais ou como rotina não rotineira e do imprevisto como elemento que, tomando em sua complexidade, com investimento pedagógico, pode ser disparador de processos de mudanças qualitativas no cotidiano escolar (Xavier, 2018, p. 62).

Portanto, a inovação na educação não necessariamente implica criação de práticas totalmente originais ou inventivas. Em vez disso, emerge da capacidade de compreender as atividades cotidianas de ensino de maneira profunda e significativa. Uma aula simples, mas enriquecida com elementos apropriados, pode despertar o desejo de ensinar e o anseio por aprender.

De acordo com Oliveira (2021), a relação de respeito, valorização e confiança estabelecida na sala de aula, entre aqueles que compartilham conhecimentos e os que aprendem, é fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. Os elementos essenciais – professores, alunos, colegas, conteúdos e atividades – devem ser vivenciados de forma consistente e dinâmica, estabelecendo vínculos verdadeiros, sem concessões.

Para o autor supracitado, a existência de uma experiência inovadora significa não se acomodar com as práticas pedagógicas realizadas e nem mesmo sentir-se satisfeito, e sim buscar constantemente questioná-las, implementando mudanças, renovando-se e adquirindo novos conhecimentos. A todo momento, há algo a aprender ou ensinar, visando contribuir para o aprimoramento e a qualificação tanto do docente quanto dos alunos. As transformações devem derivar do desejo de

mudanças internas de cada parte envolvida com a educação na perspectiva inclusiva, em particular, dos docentes, contudo, é essencial que aconteçam permeadas por uma confiança recíproca entre docente e aluno (Oliveira, 2021).

É importante ressaltar que, embora seja possível oportunizar excelentes condições para os profissionais da educação, a satisfação desses profissionais dependerá, em grande medida, de seus próprios anseios e de suas perspectivas pessoais. Uma formação de excelência, diferentemente das que são propostas atualmente, aliada a uma motivação intrínseca, pode refletir positivamente em suas atitudes, possibilitando um trabalho eficiente e enriquecedor para todos os envolvidos. As inovações consistem também em melhorar o que já se pratica (Xavier, 2018).

Zerbato (2018) destaca que os currículos especiais se distinguem da proposta oficial para o mesmo ciclo escolar ou faixa etária dos alunos. Esse modelo abrange objetivos específicos em todos os elementos curriculares, proporcionando uma abordagem singular e personalizada para a educação dos estudantes.

Segundo Libâneo (2013, 2015), os professores, ao aplicarem métodos de ensino com cuidado e dedicação, esforçam-se também para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual cada aluno se sinta motivado e apoiado em sua jornada educacional. Reconhecem a importância de adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais, permitindo que os estudantes se desenvolvam de maneira integral, não apenas adquirindo conhecimentos, mas também desenvolvendo habilidades avançadas para a vida.

Além disso, o mesmo autor salienta que, ao empregar métodos de ensino, os educadores buscam aprimorar a compreensão e a participação de cada aluno, adaptando-se de forma flexível aos diferentes estilos de aprendizagem. Essa abordagem atenciosa e adaptativa auxilia na construção de uma base sólida para o sucesso dos alunos em suas trajetórias educacionais, aplicando intencionalmente conjuntos de ações, passos e procedimentos planejados, com o propósito de criar aulas.

1.3 SÍNTESE CONCLUSIVA COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO

Com base nos resultados das pesquisas abordadas sobre adaptação curricular,

nota-se que, no período considerado até 2018, em comparação com estudos mais recentes, observam-se mudanças nos termos conceituais e na estruturação de conteúdos, atividades e procedimentos adaptados ou diferenciados, ainda que de forma gradual. A evolução dos termos conceituais nos documentos legais tem influenciado as decisões e práticas educativas no âmbito escolar, refletindo-se em alterações significativas ao longo do tempo.

É perceptível uma mudança de mentalidade e um esforço contínuo na trajetória da política educacional rumo à inclusão, especialmente a partir de 2008, com o crescimento das matrículas de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares, tanto municipais quanto estaduais. No entanto, embora os dados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2018) indiquem uma cobertura de 96,4% na rede estadual e 95,5% na rede municipal para a educação inclusiva, é importante sublinhar que esses números e conquistas, por si só, não traduzem a eliminação dos obstáculos e desafios para a promoção de uma escola inclusiva, que ofereça uma educação igualitária, com respeito à diversidade e à dignidade humana.

Alguns aspectos no panorama geral da educação brasileira, especialmente no que se refere à educação inclusiva ou ao propósito de alcançar uma educação inclusiva de qualidade e equidade, ainda mantêm características uniformes ou não se concretizam efetivamente, mesmo diante da existência de leis inclusivas ou metas abrangentes em todo o país.

É evidente a falta de uma abordagem crítica em relação à educação inclusiva e às práticas pedagógicas destinadas aos alunos com PAEE. Não se pretende desvalorizar os avanços nos estudos, nas pesquisas ou nas práticas inovadoras que ocorrem nas escolas. No entanto, nota-se que tais iniciativas ocorrem, muitas vezes, de forma esporádica, em vez de continuada, mesmo diante da existência de estudos valiosos sobre esses temas. A implementação de práticas inclusivas parece avançar lentamente para dentro da sala de aula, onde os alunos estão.

As fragilidades e superficialidades presentes em algumas práticas pedagógicas têm suas origens em distorções na concepção desses termos durante a elaboração das políticas, bem como na falta de uma formação consistente que esteja alinhada com a realidade encontrada na sala de aula e nas relações entre professor e aluno. A ausência de diálogos críticos e coletivos, assim como de reflexões sobre essas práticas de forma geral por parte dos gestores, coordenadores e professores, contribui

para a perpetuação desses equívocos.

Observa-se, por meio dos resultados apresentados, que o projeto de inclusão ainda não implica o envolvimento de todos os responsáveis para que tais transformações alcancem todos os alunos. A falta de parcerias, comprometimento e responsabilidade não afeta apenas a educação dos alunos com PAEE, como também de todos os demais.

Os termos conceituais adotados desempenham papel relevante, uma vez que, ao serem estabelecidos nos documentos legais, é crucial que sejam compreendidos e assimilados pelos docentes e pela equipe pedagógica, a fim de que possam agir com segurança nas atividades educativas e na tomada de decisões. Contudo, é sabido que outros fatores, conforme evidenciado pelos resultados das pesquisas, também impedem avanços na efetiva qualidade da educação para todos. Nesse sentido, Araújo (2019) enfatiza que não importa a nomenclatura atribuída aos termos conceituais. Isso porque o aprimoramento e a qualidade da educação para todos os alunos dependem das intenções, dos propósitos e da coragem necessária em tempos tão desafiadores que os professores enfrentam, por imposições deliberadas ou não.

Para o referido autor, esses desafios são travados nos corredores das escolas, nas escolhas feitas pelos professores e nas orientações necessárias provenientes das instâncias governamentais, que impactam positiva ou negativamente o ensino dos alunos, independentemente de sua condição.

Com relação aos resultados concernentes à formação docente no período de 2018 a 2022, observa-se que, mesmo em diferentes períodos e regiões do país, os desafios na formação docente em diversos aspectos apresentam similaridades. Destaca-se a necessidade de uma formação que leve em consideração a realidade vivenciada em sala de aula, com foco na empatia, na afetividade e na colaboração entre os profissionais. Nesse contexto, são mencionadas as escolas designadas como inclusivas, em que a falta de diálogo e de um propósito compartilhado pelos profissionais é evidente. Diante dessas resistências, torna-se árduo progredir em direção a uma educação de qualidade nesses ambientes educacionais. É implícito que estar juntos e participar de reuniões coletivas não garante qualidade, mas a união para enfrentar desafios, empregando esforços conjuntos para resolvê-los, aceitando opiniões diversas e acolhendo os colegas. Esse ideal não deve ser uma utopia, e sim um projeto compartilhado e aberto a mudanças, no qual todos se comprometem mutuamente. Dessa forma, é possível alcançar melhorias. Contudo, enquanto houver

competição, interesses individuais, resistências e falta de autonomia, torna-se inviável pensar em uma educação de qualidade para todos.

Percebe-se que a maioria dos pesquisadores, como Araújo (2019), Daga (2020) e Xavier (2018), concorda quanto à importância dos termos adaptação curricular e flexibilização curricular, no processo de contextualização da inclusão escolar. Mantêm a ideia de que simplificar conceitos, esvaziar conteúdos ou suprimi-los com foco na deficiência pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Conforme Xavier (2018), pode haver prejuízos no processo educacional quando o enfoque recai na eliminação de conteúdos devido à deficiência, em detrimento das potencialidades individuais dos estudantes. Destaca-se a relevância da mediação, ou seja, do compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado com os discentes da educação especial.

Por outro lado, Araújo (2019) argumenta que, independentemente dos termos conceituais adotados, o que importa são os impactos positivos gradualmente observados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com PAEE. Santos (2020) defende a necessidade de classificar as adaptações como ajustes curriculares, considerando a diversidade de padrões que englobam diversos aspectos, como políticos, orçamentários e práticas educativas, dentre outros, sem necessariamente significar a criação de um novo currículo.

Diante da consideração da simplificação de conteúdos, ressalta-se a urgência de introduzir nos ambientes escolares a ideia de uma educação inclusiva efetiva por meio de uma variedade de mecanismos disponíveis para avançar e concretizar a inclusão no contexto educacional. Isso pode ser realizado mediante adaptações, adequações, flexibilizações curriculares e de diferentes procedimentos que facilitem o acesso dos alunos ao conteúdo e promovam seus progressos individuais e coletivos. Nessa perspectiva, o próximo capítulo aborda as adaptações curriculares e os conceitos relacionados a essa ideia.

CAPÍTULO 2 – ADAPTAÇÃO CURRICULAR E CONCEITOS RELACIONADOS

O objetivo deste capítulo consiste em destacar alguns conceitos fundamentais para a compreensão da adaptação curricular e sua importância no contexto da inclusão escolar. Apresenta, dessa forma, abordagens conceituais sobre adaptação curricular como procedimento educativo destinado a alunos com necessidades educativas especiais, vincula a adequação de programas curriculares, objetivos, atividades e formas de avaliação à funcionalidade, e propõe fundamentos relacionados à flexibilização. Esses termos são prováveis meios de favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos dentro do PAEE.

Para fundamentar o estudo, foram utilizados como referencial teórico Cappellini (2018) e Mantoan (2015), que tratam das adaptações curriculares na inclusão escolar. O primeiro autor possui vasto conhecimento em inclusão e produziu textos relevantes relacionados ao tema, além de contribuir em pesquisas na área educacional. Quanto à segunda autora, é amplamente reconhecida no meio acadêmico, trazendo uma bagagem em relação à inclusão bastante enriquecedora, comprovada em diversos estudos e publicações sobre essa temática. Os demais pesquisadores mencionados complementam os fundamentos acerca do tema, sendo eles: Araújo (2019), Daga (2020), Gonçalves (2021), Muniz (2019), Santos (2020) e Xavier (2018).

Importa considerar os termos conceituais de flexibilização e adequação, pois ambos têm se destacado nos textos das políticas educacionais. Além disso, ao referir-se à adaptação curricular, busca-se compreender o significado real contemplado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, em relação à educação inclusiva.

A partir da década de 1990, os termos conceituais relacionados às adaptações curriculares sofreram alterações nos documentos legais, refletindo as mudanças e concepções ocorridas no contexto social e político, em virtude da LDB/96. As principais transformações na legislação foram analisadas em função da amplitude dos documentos oficiais que abordam o tema; porém, algumas diretrizes permaneceram inalteradas. Ademais, na Declaração de Salamanca, o termo referente à adaptação curricular e flexibilização curricular permaneceu o mesmo nos PCNs, de 1997, bem como na Resolução Nacional de Educação do CNE, de 2001.

Um ponto importante a observar refere-se aos PCNs, que entendem a adaptação e a flexibilização como adequação ou eliminação de conteúdos e objetivos de aprendizagem do currículo. Entretanto, na Declaração de Salamanca, a eliminação

ou redução de conteúdos curriculares deveria ocorrer apenas quando fosse avaliada a necessidade pelos professores, especialmente no caso de conhecimentos considerados desnecessários para os alunos com necessidades especiais específicas (Xavier, 2018).

Na PNEEPEI foram introduzidos os termos enriquecimento curricular e adequação, além da ênfase na acessibilidade aos recursos e materiais didáticos. De Xavier (2018, p. 45) explica que a PNEEPEI não aborda de forma significativa a acessibilidade curricular. Portanto, é importante ressaltar que o profissional do AEE deve possuir conhecimentos específicos de diferentes práticas de atendimento, abrangendo não apenas o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades e superdotação, mas também a adequação e a implementação de materiais didáticos pedagógicos adequados a cada situação de aprendizagem demandada pelo aluno com deficiência.

A pesquisadora citada, ao analisar a BNCC, afirma que não havia nenhuma indicação explícita dos termos flexibilização curricular e adequação curricular, exceto no caso da flexibilidade curricular relacionada à EJA. Nesse sentido, destaca-se a importância e a responsabilidade do docente e de todos os envolvidos na prática inclusiva educacional em buscar aprimorar e investir na aquisição de conhecimento (Xavier, 2018).

No que diz respeito aos alunos do PAEE, a LBI faz menção em apoiar e fortalecer o engajamento com a prática educativa inclusiva e a diferenciação curricular, sem detalhar o que é entendido por esses termos.

Os conceitos de adequação e flexibilização curricular cumprem papel estratégico e fundamental no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro do PAEE. Assim,

[...] fica ao encargo das escolas denominadas inclusivas reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagens, a fim de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, indistintamente. Esse processo deve se dar por meio do currículo apropriado e das estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos. No centro dessa discussão o currículo flexível e a adaptação curricular passam a ser as palavras de ordem para o acesso à escolarização (Xavier, 2018, p. 57).

Compreende-se que as escolas reconhecidas como inclusivas têm o compromisso de atender às diversas necessidades dos alunos do PAEE. Ou seja, as

comunidades escolares são convocadas a considerar a forma de aprendizagem de cada aluno, garantindo que todos recebam uma educação de qualidade, sem distinção. No entanto, a responsabilidade não deve recair apenas sobre as instituições de ensino consideradas inclusivas. As famílias dos alunos, a comunidade e os governos devem se sentir incluídos nesse projeto de inclusão (Xavier, 2018). Nessa dinâmica teórica, é imprescindível aprofundar o conhecimento sobre os termos conceituais elencados, os quais serão alvo de análise no próximo tópico.

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS: FLEXIBILIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO NA ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Neste tópico, realiza-se uma reflexão sobre os conceitos de adaptação curricular, flexibilização e adequação curricular como possibilidades educacionais de apoio às dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades especiais. No que tange à flexibilização e à adequação, é importante mencionar que não se trata da criação de um novo currículo, e sim de atribuir dinamismo, ampliação e alteração, quando necessário, para atender às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para Floriani e Fernandes (2018, p. 4), o conceito de flexibilização curricular, presente nos documentos oficiais relacionados à educação especial, está associado a qualidade, inclusão, dinamicidade, não rigidez e atendimento ao contexto local.

"Relaciona, dessa forma, uma ideia de currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, que atenda ao mesmo tempo a diversidade humana e à identidade cultural local" (Floriani; Fernandes, 2018, p. 4). Esse conceito é compreendido como um projeto de estudos que pode ser adaptado para atender às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura e a identidade de cada comunidade local.

As referidas autoras ressaltam que a flexibilização curricular não deve ser associada exclusivamente à funcionalidade dos conteúdos básicos. Elas afirmam que, embora seja fundamental para o processo de educação inclusiva, a flexibilização curricular deve ser considerada no contexto diversificado do grupo, sempre relacionada às adaptações curriculares e às particularidades de cada situação. A preocupação expressa reside no risco de fragmentação, banalização de conceitos ou esvaziamento de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem (Floriani;

Fernandes, 2018).

Nesse sentido, Paraná (2006 apud Floriani; Fernandes, 2018, p. 9) argumenta que a falta de conhecimento na aplicação eficaz de metodologias pode resultar em situações distorcidas, “[...] tomando a questão da flexibilização curricular como instrumento de exclusão, [...] e baixa expectativa avaliatória dos alunos rotulados como deficientes, diferentes ou com necessidades especiais”.

Na perspectiva de Xavier (2018), as adaptações, a flexibilização e a adequação curricular consistem em ajustes nos diversos espaços pedagógicos, levando em conta as particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência. Essas medidas envolvem mudanças nos objetivos, planejamentos, procedimentos de ensino ou na avaliação, a fim de atender melhor às necessidades individuais e garantir uma educação inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

Ademais, os ajustes feitos para atender os alunos do PAEE ainda apresentam vulnerabilidades, pois diferem daqueles planejados especificamente para os demais colegas de turma. Além disso, todas as ações pedagógicas de diferenciação curricular podem acarretar prejuízos ao introduzir ou suprimir conhecimentos e objetivos, em virtude da deficiência. Certamente, essas ações podem gerar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do aluno do PAEE (Xavier, 2018).

Na visão de Araújo (2019), as flexibilizações curriculares são ajustes realizados nos conteúdos, nas metodologias, nos procedimentos de ensino, na temporalidade e nas avaliações para os alunos com deficiência, de modo que possam usufruir, juntamente com os demais colegas da turma, do mesmo conhecimento de maneira adequada. Desse modo, o currículo escolar pode sofrer alterações em menor grau, permitindo abertura para intervenções pedagógicas ao longo das aulas, levando em consideração as diferenças, como os interesses e o ritmo dos alunos com deficiência, e outras peculiaridades que possam se manifestar.

Araújo (2019) enfatiza que adaptação e flexibilização do currículo não possuem o mesmo significado. As adaptações curriculares referem-se a um modelo de mediação individualizada, enquanto a flexibilização curricular está relacionada aos aspectos estabelecidos pelas políticas educacionais, tais como:

Na mesma linha de pensamento, Fonseca (2011) destaca a existência de confusão na descrição e distinção dos termos flexibilização curricular, adequação curricular e adaptação curricular, realçando a necessidade de apontar suas diferenças e semelhanças, sendo:

1. Flexibilização – Programação das atividades elaboradas para sala de aula diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
2. Adequação – Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.
3. Adaptação – Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando 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, 2011 *apud* Araújo, 2019, p. 32).

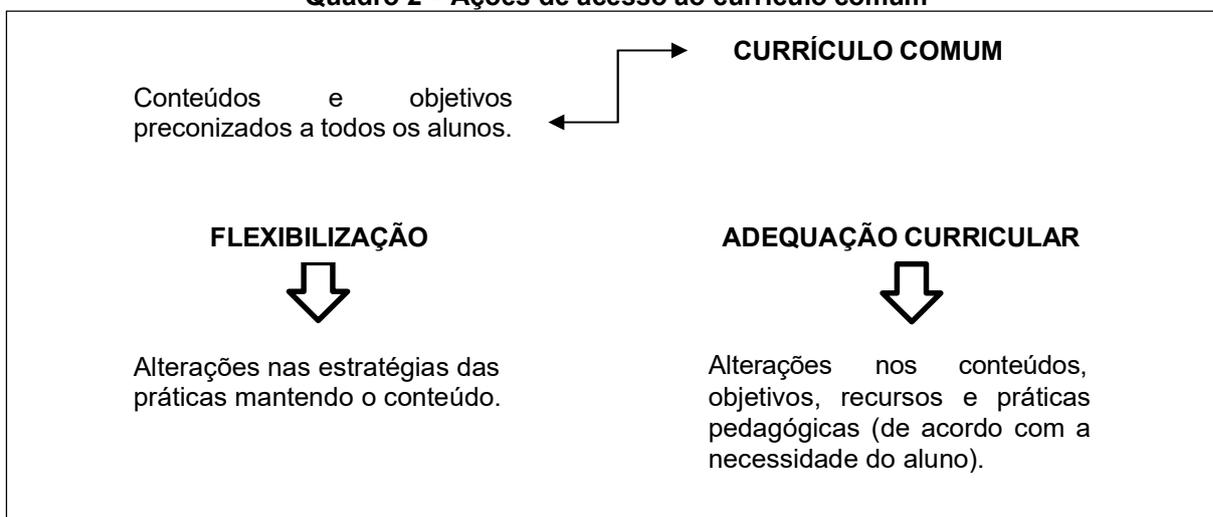
De acordo com Araújo (2019), nas adequações, as alterações se manifestam nos conteúdos, objetivos, recursos, procedimentos de ensino e nas práticas pedagógicas, conforme as necessidades do aluno. Por exemplo, um aluno com baixa visão pode se beneficiar de recursos como gravador e computador, além de procedimentos de ensino adaptados, como atividades colaborativas, em que um colega de sala o auxilia como escriba.

Capellini (2018) defende que a proposição de um currículo ajustado e configurado a partir da adoção de um currículo comum pode ser caracterizada como uma prática de adequação e flexibilização. Essa abordagem visa oferecer uma resposta adequada às necessidades dos alunos, incluindo aqueles do PAEE, ao mesmo tempo em que preserva os elementos essenciais e os conteúdos fundamentais, garantindo qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a autora sugere a adoção de práticas pedagógicas que contemplem possibilidades e procedimentos dinâmicos, contextualizados e associados às reais demandas de cada aluno. Essa postura docente diante dos desafios favorece a implementação de atividades capazes de tornar os conteúdos interessantes e acessíveis aos alunos do PAEE.

O Quadro 2 apresenta a flexibilização e a adequação curricular como semelhantes, uma vez que ambas implicam mudanças no acesso ao currículo comum. A diferença entre elas reside no fato de que, na flexibilização, os conteúdos e objetivos são mantidos para todos os alunos da turma, sendo previstas alterações apenas nas estratégias das práticas pedagógicas, não nos conteúdos nem nos objetivos. Por outro lado, na adaptação curricular, são previstas alterações em ambos, visando atender às

necessidades do aluno.

Quadro 2 – Ações de acesso ao currículo comum



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

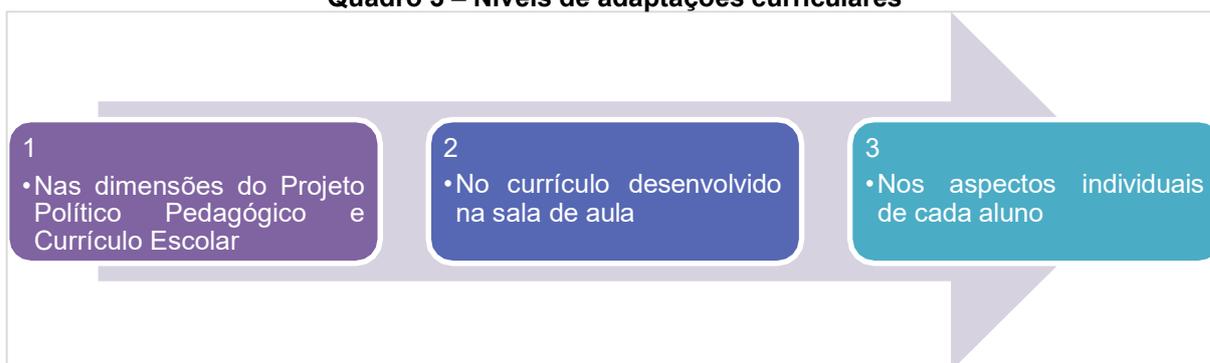
Santos (2020) explica que há várias modalidades de ajustes. Por essa razão, torna-se necessário ampliar as definições relacionadas aos termos, de modo a caracterizá-los como ajustes curriculares. Esses ajustes resultam de conjuntos de procedimentos de ensino ou práticas educativas com a intenção de promover avanços nas aprendizagens de conteúdos curriculares específicos.

Com base nas ideias apresentadas, compreende-se as flexibilizações curriculares consistem em meios para orientar os alunos a acessarem os conteúdos e garantir aprendizagens. Por sua vez, os ajustes curriculares envolvem mudanças nos procedimentos das práticas, mantendo inalterados os conteúdos e objetivos do currículo comum.

As adaptações curriculares individualizadas consistem em ajustes curriculares necessários no projeto curricular da turma, visando atender às características específicas de determinados alunos, sem se afastar dos objetivos gerais estabelecidos para cada ciclo de escolaridade.

Essas adaptações contemplam três níveis. O primeiro é representado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que busca estabelecer e promover uma identidade inclusiva envolvendo todos os agentes do processo educacional; o segundo nível refere-se aos aspectos curriculares; enquanto o terceiro nível aborda as adaptações específicas para atender às necessidades individuais dos alunos (Araújo, 2019; Zerbato, 2018).

Quadro 3 – Níveis de adaptações curriculares



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se que, em relação à representação das três dimensões expostas no Quadro 3, o processo de adaptação curricular tem início com a PPP, definido como um conjunto de ações pensadas e refletidas geralmente no contexto escolar, envolvendo diversos indivíduos. A elaboração desse documento representa uma oportunidade para discutir os desafios escolares e traçar, por meio do planejamento coletivo, estratégias que contribuam para a resolução ou superação dos problemas detectados, levando em consideração o nível de prioridade dos problemas a serem solucionados ao longo do período letivo (Zerbato, 2018).

Zerbato (2018) afirma que o PPP se caracteriza pelo caráter colaborativo, democrático e dinâmico de sua elaboração. É colaborativo porque envolve a participação de diversos membros da comunidade escolar, como gestores, professores, alunos e demais profissionais, além das famílias e da comunidade em que a escola está inserida. É democrático por permitir que todos os envolvidos tenham a oportunidade de opinar, discutir e participar da construção desse projeto. É importante que suas vozes sejam ouvidas para que, juntos, possam planejar estratégias viáveis e aplicáveis à realidade da instituição escolar, refletindo fundamentalmente o princípio de uma escola democrática. Por fim, é dinâmico, visto que possibilita que ajustes sejam feitos ao longo do tempo, principalmente em relação às práticas pedagógicas. Durante o ano letivo, o PPP pode passar por alterações conforme os desafios enfrentados dentro de um período preestabelecido, visando sua efetiva concretização.

Essas discussões devem ser embasadas na criticidade, ou seja, na análise crítica e reflexiva da realidade e das necessidades escolares. Dessa forma, tornam-se algo palpável, expressando credibilidade e baseando-se na legalidade estabelecida pelas normas educacionais, bem como nas demandas e particularidades da escola.

No projeto, deve-se materializar a identidade da escola, ou seja, tornar visíveis seus valores, comportamentos e atitudes. Portanto, recomenda-se que o currículo escolar esteja em consonância com o PPP (Zerbato, 2018).

Nessa concepção, a escola necessita tanto do PPP quanto do currículo escolar. Ambos estão interligados, pois orientam o trabalho a ser desenvolvido na escola e são essenciais para o progresso desenvolvimento educacional, evidenciando o papel social em função da comunidade.

Assim, os conhecimentos proporcionados aos alunos estão determinados no currículo. Destaca-se que as práticas e relações manifestadas em sala de aula envolvem professores, alunos, planejamentos, conteúdos, procedimentos de ensino, metodologias e avaliações, resultantes das discussões sobre o PPP e o currículo escolar. Dentro da sala de aula, esse currículo se materializa como o currículo real, ou seja, representa a realidade vivenciada no ambiente de ensino (Daga, 2020; Guadagnini, 2018; Muniz, 2019). Esse currículo contribui para a formação da identidade do aluno e de sua personalidade, bem como para a construção cognitiva por meio dos conhecimentos e dos novos saberes constituídos.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular, ou simplesmente, de racionalizá-la (Sacristán, 2000 *apud* Santos, 2020, p. 42-43).

Santos (2020) defende que o currículo escolar é influenciado por uma série de fatores que vão além de simples decisões pedagógicas. Ele não surge aleatoriamente; é moldado por atos e sistemas já estabelecidos na educação, como: maneira como os professores ensinam, decisões políticas, procedimentos administrativos e considerações econômicas. Por trás desses fatores, encontram-se diversos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores; portanto, ele não pode ser compreendido de forma simplista ou ingênua.

Dessa forma, as ações educacionais devem levar em conta essas complexidades e, ao mesmo tempo, reconhecer os aspectos individuais de cada estudante: seu modo de ser, de pensar, ritmo e estilos de aprendizagem, ou seja, contemplar as diversidades existentes na sala de aula. Quando as práticas educativas

não possibilitam a compreensão dos conhecimentos pelos alunos, é importante retornar às práticas discutidas e escolhidas nos documentos oficiais, em conjunto com outros profissionais, e repensar ou buscar meios alternativos para atender às necessidades desses alunos (Guadagnini, 2018; Muniz, 2019; Santos, 2020).

Por conseguinte, as adaptações e outros instrumentos devem favorecer avanços significativos dos estudantes. Nessa perspectiva, as adaptações tornam-se instrumentos viáveis para a efetivação das atividades direcionadas aos alunos do PAEE e podem contribuir para o progresso geral de cada pessoa, mediante alterações não apenas nos objetivos, recursos e metodologias, mas também no decorrer dos processos avaliativos, a fim de responder às singularidades dos estudantes (Araújo, 2019; Muniz, 2019; Xavier, 2018).

Segundo Daga (2020), as adaptações curriculares são concebidas como ajustes para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, é importante ressaltar que tais ajustes não devem implicar redução de atividades educativas ou em qualquer forma de abreviação, pois isso não resolveria as dificuldades; ao contrário, poderia contribuir para o aumento delas. Além disso, a autora menciona que a adaptação curricular envolve a implementação de ações pedagógicas que demandam cuidadosos exames para considerar cada aluno individualmente, permitindo que os discentes do PAEE usufruam dos conhecimentos acadêmicos, de maneira a participarem efetivamente do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as perspectivas de Araújo (2019), Capellini (2018) e Muniz (2019), observa-se uma convergência na compreensão de que o desenvolvimento integral dos alunos do PAEE torna-se uma realidade também em função da forma como são conduzidos os ajustes e do nível de empenho dedicado a essa finalidade, abrangendo tanto o progresso acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades.

Capellini (2018, p. 50) sustenta que as adaptações curriculares podem ser “[...] consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade”. Essa abordagem reafirma a busca por alternativas que visem à consolidação do desenvolvimento pleno dos alunos, destacando a valorização e o entendimento das diferenças como elementos essenciais nesse processo.

Para Santos (2020), as adaptações curriculares, concebidas como recursos pedagógicos, devem ser empregadas para auxiliar os alunos que enfrentam

dificuldades, independentemente de serem considerados diferentes ou diversos, não se limitando apenas àqueles caracterizados com deficiência intelectual, transtornos, altas habilidades e superdotação. Esse autor também se mostra favorável aos ajustes, sendo contrário à implementação de um novo currículo, destacando que os ajustes podem abranger diversos aspectos, incluindo os políticos, orçamentários e as práticas pedagógicas.

Quando essas adaptações são realizadas em conformidade com as leis e os princípios de igualdade e diversidade na sociedade e na escola, elas se tornam relevantes no contexto inclusivo. Previstas na legislação e nas políticas públicas, essas atividades adaptativas têm o potencial de viabilizar estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2015; Muniz, 2019).

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível a integração entre teoria e prática, pois ambas desempenham papéis fundamentais na compreensão das definições dos termos e em sua aplicação crítica na tomada de decisões, na identificação da necessidade de ajustes e na determinação de quando utilizá-los nos exercícios didáticos. Além disso, é fundamental refletir sobre a organização do ambiente educacional e considerar os ajustes apropriados para promover mudanças em concepções que já se naturalizaram nos pensamentos, nas falas e ações de muitos profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas têm revelado novos procedimentos de ensino e metodologias diferenciadas para trabalhar com os alunos do PAEE. No entanto, observa-se a persistência de antigos posicionamentos no ambiente escolar, o que demanda uma revisão nos planejamentos e nas atividades, buscando enriquecer o aprendizado dos alunos, em vez de isolá-los com atividades desinteressantes, meramente para preencher o tempo ou cumprir horas obrigatórias.

Por fim, é premente não apenas a compreensão desses ajustes, mas também uma formação que atenda às diversas carências presentes na escola, incluindo a necessidade de uma formação diferenciada daquelas atualmente oferecidas aos profissionais da educação em geral.

2.2 ADAPTAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS PARA PRÁTICA INCLUSIVA

Com o intuito de aprofundar na temática das adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva, é crucial destacar algumas questões levantadas a partir do estudo teórico e revisão realizada, as quais se constituem em entraves para a prática inclusiva. O primeiro aspecto abordado diz respeito ao caráter polissêmico das palavras e seu significado no contexto escolar. Nota-se que a palavra adaptação tem sido empregada com diversos significados, o que pode dificultar a compreensão do seu real sentido e da maneira como deve ser implementada na prática. A confusão em torno da nomenclatura indica que a questão das adaptações curriculares assume, na prática, funções atreladas à sua representação pelo coletivo escolar.

Partindo do pressuposto de que as palavras não surgem ao acaso, mas são produtos de contextos lógicos e históricos, depara-se com um obstáculo ao conhecimento relativo às adaptações curriculares. Isso porque as palavras carregam em si manifestações e subjetividades presentes nas práticas humanas, e seu uso inadequado pode evidenciar pretensões ou mesmo ocultar intenções, caminhos e preceitos (Silva, 2022).

Uma questão preocupante reside na interpretação equivocada de que adaptar significa necessariamente reduzir o currículo para os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou mesmo estabelecer sistemas de apoio que, em vez de incluírem, acabam por excluir, como é o caso de deixar os estudantes sob a responsabilidade exclusiva de um professor de apoio, eximindo a participação ativa do professor titular no processo de aprendizagem. Adaptar não implica reduzir ou simplesmente prover apoio; isso justifica uma reflexão acurada acerca das terminologias.

Segundo Resende e Miranda (2016, p. 20), “Palavras são construções lógicas e históricas. São síntese da realidade e, como tal, ao tempo em que nomeiam, são produzidas por objetivações humanas em condições históricas particulares”. As autoras propuseram-se a realizar uma reflexão em torno das palavras igualdade e equidade, amplamente mencionadas no discurso político e acadêmico, especialmente no contexto do movimento de educação para todos e, em particular, no que tange à adaptação curricular.

O princípio da equidade ganhou destaque a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. De acordo com Vasques

(2021), o termo equidade está presente em diversos artigos da referida Declaração, apontando para a necessidade de promover a equidade desde a educação básica. É interessante notar a conexão com o aspecto da igualdade de oportunidades de acesso à educação, conforme descrito em seu art. 10, inciso 22: "Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade" (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 1990, n. p.).

Em se tratando dos conceitos de equidade e igualdade, convém realizar uma distinção desses termos em sua aplicação no contexto educacional. Uma definição relevante proposta por Soares e Andrade (2006, apud Vasques, 2021, p. 77) apresenta equidade como: “[...] a capacidade que as escolas têm para acirrar ou amortecer o efeito do nível socioeconômico nos desempenhos dos estudantes”. No entanto, pode-se interpretar que as escolas se valem da equidade para reduzir as disparidades no espaço escolar, tanto em relação às atividades pedagógicas quanto a outras situações. Isso corrobora a ideia de conceituar equidade relacionada à eficácia escolar e ao enfrentamento das desigualdades sociais resultantes do neoliberalismo presente na educação.

Dessa forma, nota-se um consenso entre o termo equidade e a necessidade de uma distribuição justa, implicando respeito e acolhimento às diferenças, bem como a redução das disparidades e a garantia do padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. De maneira consensual, Machado (2022) e Vasques (2021) consideram que a equidade representa o oposto da desigualdade educacional. Os referidos autores defendem que buscar estratégias para alcançar a qualidade de ensino que atenda a todos na unidade escolar evidencia a importância da equidade educacional no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns pesquisadores, como Bonifácio e Madureira (2019) e Machado (2022), argumentam que a igualdade e a equidade se identificam substancialmente como doutrinas fundamentais para a instituição de uma sociedade que se pretende justa. Eles compreendem que ambas se estabelecem a partir de valores essenciais para a construção de políticas públicas que promovam e favoreçam a justiça social baseada na solidariedade.

Entretanto, a palavra equidade vem sendo frequentemente utilizada desde as reformas de 1990, em substituição à palavra qualidade, e “[...] pode-se postular que a síntese representada pela palavra *equidade* tenderia a ‘resolver’ uma contradição insuperável contida, ao fim, no preceito da igualdade” (Resende; Miranda, 2016, p.

21).

A contradição reside no fato de que a promessa de igualdade garantida nos textos legais não assegura a sua efetiva realização. Substituir uma palavra por outra, na verdade, mascara a realidade, dando a impressão de que os problemas e as lacunas foram solucionados. Isso porque, “[...] por detrás do deslocamento do princípio da igualdade para o princípio da equidade, escondem-se as condições da produção da desigualdade” (Resende; Miranda, 2016, p. 21).

Tornar efetivo o princípio da equidade no âmbito das escolas inclusivas requer uma reorganização profunda da prática educativa. Conforme destacado por Mittler (2003, p. 25), isso implica “[...] um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento”.

[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (Mittler, 2003, p. 26).

O alcance do desenvolvimento integral do indivíduo está ligado à promoção da igualdade e à compensação das disparidades presentes na realidade do país. Essa questão certamente requer a integração de políticas educacionais e sociais.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à denominação de Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida, especialmente sob a ótica dos organismos internacionais, Parada (2021, p. 116) argumenta que houve uma transformação, uma vez que a educação passou a ser “[...] a ser estruturada em função de desenvolvimento. Entretanto, voltada para a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica”.

A concretização do que é estabelecido nos documentos oficiais precisa ser priorizada e efetivada no sistema educacional. É relevante destacar que, no Relatório sobre Desenvolvimento Mundial, elaborado e divulgado pelo Banco Mundial, em 2006, há ênfase no papel da equidade, considerando os campos econômico, político e social como promotores de ações pautadas em dois princípios. O primeiro princípio é o das oportunidades iguais, sem distinção de etnia, gênero ou quaisquer outras circunstâncias além do talento e esforço individuais. O segundo princípio é descrito

por Vasques (2021, p. 103) nos seguintes termos: “[...] prevenção de privação de resultados”.

Nesse contexto, o autor argumenta que, mesmo com a garantia de igualdade de oportunidades, inevitavelmente surgirão disparidades nos resultados, devido às diferentes habilidades e esforços individuais. Além disso, observa-se uma marcante ênfase na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho competitivo, refletindo uma perspectiva neoliberal importada de outros países.

Como apontado por Terra (2021), as políticas públicas adotadas enfatizam a educação como um catalisador para alcançar emprego e erradicar a pobreza, baseando-se no acesso, na equidade, na inclusão e nos resultados da aprendizagem. Tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento, têm-se empenhado em tentativas e propostas visando implementar, adequar ou ajustar estratégias voltadas para o sistema educacional. Para isso, leis, diretrizes e decretos foram promulgados, a fim de orientar as políticas públicas.

Trata-se, portanto, de operacionalizar, por meio de mecanismos legais, o arcabouço da educação no país. No entanto, conforme apontado por Laval (2019, p. 15), “[...] as dificuldades enfrentadas por muitos estabelecimentos escolares com forte apelo popular foram agravadas por políticas liberais [...] que aprofundaram as desigualdades que afetam de múltiplas formas o funcionamento da escola”. Nesse contexto, o avanço do neoliberalismo, aliado à ênfase na educação baseada em resultados e competitividade, exacerbou os problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Portanto, as políticas de inclusão promovidas na educação, apresentadas como políticas de educação para todos, são destinadas a todos aqueles que não podem adquirir educação no mercado, configurando o conceito de educação como direito, e não como serviço. Apesar dessa concepção, as políticas de inclusão na educação foram apropriadas no Brasil como reconhecimento do direito à educação e promoção do respeito às diferenças.

Dessa forma, a equidade é compreendida nos documentos dos organismos internacionais como uma ampla gama de oferta educacional, abrangendo desde a educação formal até a informal, segregada ou integrada, inclusiva ou não, regulada, e até mesmo os grupos específicos aos quais é direcionada. Ela representa mais uma estratégia do que um procedimento, uma vez que envolve a flexibilização dos currículos e a diferenciação das trajetórias educacionais para diferentes grupos de

sujeitos.

No entanto, embora a equidade possa ser interpretada como uma proposta que substitui e atualiza as questões da igualdade, na realidade educacional brasileira, ela atua como um mecanismo que reforça as desigualdades presentes na sociedade neoliberal.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE ENSINO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é discutir a necessidade de efetivação da adaptação curricular por meio de um planejamento conjunto, identificando processos pedagógicos que possam contribuir para novas abordagens na formação docente e na prática educativa inclusiva. Além disso, são abordados alguns procedimentos de ensino-aprendizagem, tais como: diferenciações pedagógicas, acomodações e modificações de ensino, planejamento educacional individualizado, modelos de atendimento à diversidade, modelo de consultoria colaborativa e outros. Também são discutidas perspectivas relacionadas à formação dos professores, tendo como autor de referência Libâneo (2003, 2013, 2015), além de outros autores complementares, como Caetano (2018), Pereira (2019), Silva (2018), Zerbato (2018), dentre outros.

Segundo Libâneo (2015), em todos os tipos de aulas, como as aulas de preparação e introdução de matéria, bem como as aulas de verificação da aprendizagem para avaliação prévia, deve haver preocupação com a verificação das condições prévias, explicitação dos objetivos para os alunos e consolidação da avaliação. Para isso, é necessário escolher um método de ensino de acordo com sua variedade, visto que, em cada tipo de aula, há um procedimento de ensino próprio, ou seja, um método de ensino específico.

Nessa perspectiva, o professor, ao selecionar materiais adequados, organiza diferentes métodos de ensino, levando em consideração as características de cada matéria, com o propósito de prepará-los para serem aplicados posteriormente em sala de aula. De acordo com esses critérios, estabelece-se a ponte entre a relação cognitiva do estudante e os conteúdos. As técnicas de ensino equivalem à mediação escolar, com a intenção de estimular os processos mentais dos estudantes para a apreensão da matéria (Libâneo, 2003, 2013, 2015).

A estratégia pode ser compreendida como a “[...] seleção dos meios para realizar objetivos. Nesse sentido, estratégias é um ato de planejamento, algo que virá ser realizado” (Maximiano, 2006 *apud* Caetano, 2018, p. 85). Dessa forma, percebe-se que os procedimentos de ensino se caracterizam como maneiras e abordagens utilizadas pelo professor para auxiliar os alunos na compreensão, associação e no relacionamento dos conhecimentos transmitidos. Além disso, esses mecanismos estão sujeitos a mudanças ao longo da implementação das atividades, como a

adequação temporária para determinados alunos ou a complementação de outras atividades, caso não tenham alcançado a meta desejada para aquele momento.

Em consonância com os métodos e técnicas mencionados, a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) garante, nos incisos III, IV, V e VI, a adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento e favoreçam a participação e o aprendizado do estudante com deficiência. Além disso, incentiva pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos e recursos de tecnologias assistivas (Zerbato, 2018, p. 35).

Existe uma diversidade de procedimentos e instrumentos de ensino que podem ser empregados visando alcançar e assegurar o aprendizado de todos os alunos. No entanto, em situações excepcionais, pode ser necessário adotar um direcionamento diferenciado para atender às necessidades específicas de determinado aluno com necessidade especial, desde que seja devidamente avaliado e comprovado que a adaptação venha a ser adequada para o aprendizado desse aluno (Araújo, 2019; Campos, 2018; Zerbato, 2018).

É importante ressaltar a existência de diversas maneiras e perspectivas de ensino voltadas para os alunos do PAEE. No entanto, algumas foram destacadas por serem consideradas exemplos relevantes, a saber: diferenciações pedagógicas, acomodações e modificações do ensino, planejamento educacional individualizado (PEI), modelos de atendimento à diversidade (MAD), modelo de consultoria colaborativa, modelo de coensino e DUA.

Dentre as diversas perspectivas de ensino voltadas para a educação inclusiva, destacam-se a flexibilização curricular e as diferenciações pedagógicas. Os termos flexibilização curricular e diferenciações pedagógicas têm como base a dimensão do aluno e podem ser caracterizados como adaptações do currículo, posto que consideram as individualidades de cada estudante, visando potencializar suas chances de sucesso escolar. Dessa maneira, o modelo de ensino centrado no aluno busca múltiplas formas de ensinar e emprega diferentes recursos para alcançar a aprendizagem de todos. Nesse sentido, existem níveis de diferenciação pedagógica, que incluem a consideração da heterogeneidade, dos ritmos de aprendizagem e das necessidades educacionais específicas de cada aluno.

Zerbato (2018), em sua pesquisa, destaca a relevância da abordagem de ensino diferenciada, ressaltando o caráter dinâmico das atividades, de modo a atender

e a preencher as lacunas do currículo. Contudo, o autor esclarece que isso não significa a elaboração e a execução de projetos curriculares distintos para cada aluno da turma. É necessário também observar que nem todo conteúdo desenvolvido em sala de aula pode ser adaptado e trabalhado por diferentes grupos.

Na perspectiva descrita, as acomodações ou modificações de ensino constituem apoios individualizados para os alunos, com o objetivo de facilitar o acesso à aprendizagem em situações em que as expectativas não foram modificadas. Conforme Zerbato (2018, p. 45), os objetivos e conteúdos permanecem os mesmos, mas os procedimentos podem ser diferenciados. O autor exemplifica: “[...] o aluno com lentidão na leitura utiliza softwares e outros recursos”.

Outra proposição apresentada por Zerbato (2018) refere-se ao PEI, elaborado por toda a equipe escolar. Esse planejamento é considerado para casos de alunos com necessidades complexas. Entretanto, ressalta que isso não implica necessariamente exigência de um programa individualizado completo ou de suporte individualizado. O acompanhamento se faz necessário, pois se avalia os momentos em que precisam dessas condições específicas e os momentos em que podem aprender com seus colegas.

Na esteira das novas perspectivas e ferramentas educacionais que abrangem a educação inclusiva, Zerbato (2018) propõe direcionar a atenção para os MAD, os quais consistem em um conjunto de intervenções sistematizadas, conhecido como níveis múltiplos. Por meio dessa ferramenta, o docente consegue, a partir da determinação de uma linha de base, monitorar o progresso do aluno. Caso seja constatada a necessidade, existe a possibilidade de monitorá-la por meio dos serviços de uma equipe interdisciplinar. O autor destaca que essa abordagem é indicada não apenas para o PAEE, mas também para alunos em início do percurso escolar. Ele sublinha a importância dessa abordagem, dado que atende a um dos princípios da diferenciação pedagógica, no qual o ensino e, conseqüentemente, o currículo devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos.

Quanto ao modelo denominado de consultoria colaborativa, este requer a presença de um profissional para prestar assistência a uma ou várias escolas e permite atender a muitos estudantes dentro da sala de aula. No entanto, também prevê o atendimento aos professores fora do horário de aula. Como explica Zerbato (2018, p. 51), essa atividade consiste na “[...] prestação de serviços dentro da classe

comum até a formação ou treinamento para mediadores, professores, profissionais que trabalham na escola, até pais de alunos PAEE”.

A adoção do modelo de coensino se desenvolve a partir de uma parceria entre os professores especializados em AEE e os professores do ensino regular, prevendo a presença de dois ou mais professores na sala de aula. A proposta consiste na elaboração, implementação e avaliação das estratégias que melhor possibilitem o acesso e a aprendizagem dos alunos do PAEE. Nessa modalidade, a responsabilidade pelo ensino se concretiza por meio da colaboração, não sendo exclusiva do professor do ensino regular. A utilização de estratégias como adaptações, acomodações ou adequações curriculares é uma decisão tomada e executada em conjunto. Nessa perspectiva, admite-se que a decisão sobre o “[...] o que, como, por que, e para quem ensinar seja compartilhada entre os profissionais num objetivo único de escolarizar a todos” (Zerbato, 2018, p. 51).

Dentro dos MADs, existe ainda a denominação DUA, descrita por Zerbato (2018) como uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos. De maneira dinâmica, pressupõe-se que todos os indivíduos possuem diferenças entre si, estilos e modos variados de aprender. Em vez de se pensar em uma adaptação específica para um aluno em particular em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o conteúdo para todos os estudantes.

Em consonância com a descrição do autor, observa-se que os preceitos básicos do DUA põem os alunos como os principais responsáveis por sua própria aprendizagem, considerando-os indivíduos que aprendem por meio de diversas experiências e interações.

Complementando, Zara (2022, p. 34) assinala que, ao ingressarem na escola, os alunos trazem consigo bagagens de conhecimentos que podem ser aproveitadas para “[...] propor níveis adequados de ensino, permitindo que avancem de forma significativa”.

Por conseguinte, Zerbato (2018) destaca que a escolha de utilizar uma estratégia ou recurso específico não impede a reflexão, a organização e a reestruturação do ensino de maneiras diversas, visando atender melhor às necessidades de cada estudante. Assim, os professores, antes mesmo de planejarem suas aulas, verificam os conhecimentos prévios de seus alunos, os níveis de conhecimento deles, se houve avanços ou não, e como detêm conhecimentos. Em casos especiais, dependendo do aluno, buscam informações com os responsáveis

sobre as particularidades dele. Se ele já estiver vinculado à unidade escolar, buscam reler ou ler relatórios, a fim de facilitar a identificação dos instrumentos mais adequados para promover a aprendizagem.

Existem diversas metodologias que podem contribuir para a qualidade do ensino. Destarte, é necessária a adoção de uma pedagogia inclusiva, embasada no planejamento colaborativo, que atenda às individualidades de todos os alunos.

No planejamento das estratégias a serem utilizadas com esses alunos, o professor precisa programar várias formas de ensino, visto que cada aluno constrói conhecimentos por caminhos diferentes, ou seja, os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Essa não é uma tarefa fácil, mas com empenho e criatividade do professor isto é possível (Campos, 2018, p. 68).

Entende-se que cada aluno desenvolve conhecimentos por meio de abordagens distintas, considerando que os estudantes possuem estilos de aprendizagem variados. Isso reforça a ideia de que a aprendizagem não ocorre de maneira uniforme. Portanto, é preciso planejar múltiplas formas de ensino, levando em consideração as experiências de vida e as peculiaridades individuais desses alunos, a fim de que possam se apropriar dos conhecimentos e habilidades. É crucial nesse processo considerar os níveis de conhecimento já adquiridos pelos alunos, suas capacidades de assimilação e a estruturação de ações para promover a assimilação ativa, visando à sistematização e à aplicação de conhecimentos e habilidades. Assim, essas atividades são importantes para que o uso de meios de ensino possa contribuir efetivamente para a assimilação ativa por parte dos estudantes (Libâneo, 2013, 2015).

Não obstante, durante o processo de ensino, é possível que ocorram deficiências relacionadas à falta de recursos materiais, ao uso de procedimentos de ensino que não se alinham com os objetivos estabelecidos e que não atendem aos interesses dos alunos, resultando em aspectos negativos para a instrução e a aprendizagem. Além disso, existem outros fatores ligados à política do sistema educacional que contribuem para a exclusão dos estudantes, tais como deficiências nas ações pedagógicas coletivas, baixos salários dos professores e carga horária excessiva (Araújo, 2019; Pereira, 2019).

Cumprir destacar a abordagem de Mantoan (2015), ao se referir à resistência dos professores à inclusão, geralmente atribuída à sensação de despreparo ou à falta de qualificação para lidar com alunos com necessidades especiais específicas. No

entanto, ela alerta para a compreensão de que essa atitude pode ser abordada e melhorada com a valorização e o suporte profissional adequados. Além disso, os docentes esperam receber uma formação que os capacite a trabalhar de forma eficaz com os alunos do PAEE.

Importa considerar que a formação profissional para o magistério requer uma estrutura sólida tanto no aspecto teórico quanto no prático. Esse requisito contribui para auxiliar no desempenho laboral. No entanto, não se torna suficiente, uma vez que o domínio da base teórico-científica e técnica deve caminhar lado a lado com a prática em sala de aula, para uma articulação eficaz com as reais demandas do ensino, resultando em maior confiança profissional na forma de pensar, analisar e aprimorar a qualidade do trabalho docente (Libâneo, 2013, 2015).

Nessa linha de raciocínio, Silva (2018) analisa a importância da relação entre o conhecimento e a práxis³. Sob essa perspectiva, a teoria e a prática estão interligadas, havendo uma dependência mútua entre ambas para que a materialização das ideias e conceitos ocorra. Um exemplo disso pode ser observado em sala de aula, quando tanto o professor quanto o aluno são instigados por experiências vivenciadas, despertando a curiosidade e o interesse dos envolvidos, o que resulta em uma motivação intrínseca para aprofundar o entendimento daquilo que foi presenciado.

Nesse contexto, a teoria desempenha um papel essencial, fornecendo a base conceitual e explicativa necessária para interpretar os eventos e os fenômenos observados. Assim, a práxis denota uma concepção que se caracteriza por dimensões interligadas: a dimensão ideal e a dimensão material. No primeiro caso, tem-se o aspecto teórico, enquanto no segundo, tem-se o aspecto propriamente prático (Silva, 2018).

Para a autora, o entendimento da relação entre teoria e prática significa “[...] enxergar as dimensões política, ética e técnica a respeito do trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico” (Silva, 2018, p. 41). Nesse prisma, chama a atenção para como se efetivam as relações explícitas e implícitas em seu trabalho, na compreensão das experiências que ocorrem em sala de aula, nos espaços escolares e na sociedade.

Essa visão também é compartilhada por Moreira (2021), que acredita que

³ A práxis “[...] concebe o conhecimento em relação à atividade como conhecimento por meio de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual, a atividade pensante, da consciência, não pode ser separada (Silva, 2018, p. 33).

articular situações vivenciadas no contexto das funções do educador, colegas e alunos, transformando e renovando a prática pedagógica por meio da formação, representa um desafio para todos os docentes.

As afirmações apresentadas encontram amparo também em Nascimento (2020), que considera a formação docente em relação à aquisição de conhecimentos a serem ensinados como relevante. No entanto, as práticas reflexivas, a formulação de métodos de ensino e procedimentos didáticos variados, a elaboração de projetos de avaliação condizentes com o conteúdo abordado em sala de aula e as reflexões sobre planejamentos relacionados à profissão constituem elementos essenciais.

Silva (2018, p. 41) enfatiza a questão da práxis reflexiva ao defini-la como “[...] uma práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, da lei que rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação”. Dessa forma, ela demanda atenção ao que ocorre no âmbito da docência e, sobretudo, exige reflexão, análise, opinião e posicionamento diante das situações manifestas ou latentes. O posicionamento refere-se às práticas em sala de aula, à interação com o conhecimento e com os alunos, à capacidade de discernir e selecionar o que realmente é relevante para o desenvolvimento profissional, bem como ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação torna-se fundamental, visto que promove a qualificação dos educadores por meio de uma interação inseparável entre teoria, prática, ciência e técnica construída no trabalho, permitindo-lhes compreender a realidade socioeconômica e política, capacitando-os a conduzir e modificar as condições impostas pela sociedade (Silva, 2018).

Nesse sentido, é imprescindível que o docente cultive uma postura crítica. Sob essa ótica, o professor se torna sensível às dinâmicas de poder presentes no ambiente educacional, o que lhe permite reconhecer e questionar as estruturas de opressão que podem limitar o acesso ao conhecimento e inibir o pleno desenvolvimento de suas funções. Dessa forma, empenha-se na formação continuada para facilitar a promoção do processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 2001).

Sobre isso, Soares (2021) argumenta que não basta facilitar apenas o ingresso do professor na docência, é necessário também envolver os professores, que escolheram essa profissão, para que se sintam seguros ao desempenharem as atribuições inerentes à sua formação. A autora reafirma que apenas uma formação mais completa e de maior qualidade dos profissionais do magistério não garantirá uma

educação de qualidade. É crucial proporcionar condições que os mantenham integrados, participativos e motivados a aplicarem, na prática educativa cotidiana, dedicação e confiança que experimentaram ao ingressar na carreira, especialmente no contexto da educação inclusiva, que se apresenta como uma questão desafiadora e instigante para os educadores.

Araújo (2019, p. 84) acrescenta que os professores “[...] devem receber gratificações extras, além de reconhecimento e valorização na função que exercem”. É importante ressaltar que o mero reconhecimento em momentos excepcionais não é suficiente; a sociedade como um todo deve abraçar as causas educacionais como se fossem suas próprias, evitando discriminações e ofensas aos profissionais da educação, como tem sido observado atualmente. A valorização e o reconhecimento dos professores são questões de relevantes e devem ser abordados com ética e comprometimento por parte de todos os envolvidos na sociedade. Somente assim será possível construir um ambiente educacional saudável e estimulante, que contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a evolução da sociedade como um todo.

Nesse contexto, Mantoan (2015) sublinha a relevância de formar docentes para a educação inclusiva, o que implica proporcionar um novo sentido à prática docente. Isso envolve não apenas uma reorganização dos espaços e tempos na escola, mas também uma transformação nas relações com os alunos, em todos os níveis. Além disso, requer repensar as relações dentro da escola e uma formação que enfatize a importância da colaboração com as famílias e a valorização desses profissionais.

A atividade permanente e organizada no contexto escolar, que envolve a partilha de ideias, sentimentos e práticas entre profissionais da educação, como diretores, professores e coordenadores, torna-se uma estratégia essencial na busca pelo sucesso desejado na formação emergencial para a inclusão (Mantoan, 2015).

Dentro dessa perspectiva, justifica-se o chamado urgente para ações de formação continuada e o planejamento colaborativo na escola, de forma contínua e regular. O objetivo é que os profissionais se sintam confortáveis, dispostos e abertos para dialogar com os colegas, de modo que o pensamento coletivo se torne um hábito nas práticas escolares, e não apenas em momentos específicos de trabalho em grupo. Essa postura é imprescindível, necessitando, assim, ser adotada de forma sistemática.

A atuação docente permeada por essas concepções favorece e incentiva os

professores a assumirem uma visão crítica como cidadãos, demonstrando, inclusive aos estudantes, o comprometimento com reivindicações específicas no ambiente de trabalho. Isso contribui para a construção de uma sociedade ativa e para a redução da opressão (Moreira, 2001; Silva, J., 2019).

Depreende-se, portanto, que o professor, ao elaborar seu planejamento, lança mão de uma série de ações sistematizadas, com o propósito de alcançar determinados objetivos. Essas atividades são complexas e abrangentes, uma vez que abarcam diversas concepções e realidades, além de exigir parcerias com outros membros em prol de uma educação de qualidade para todos. Além disso, compreende-se a existência de diversas abordagens para acessar e promover o conhecimento e a assimilação pelos alunos, especialmente aqueles que fazem parte do PAEE. O uso de métodos de ensino ou práticas pedagógicas diversificadas, como adaptações e adequações, possibilita a contemplação do conhecimento pelos alunos, independentemente de suas condições específicas.

Os professores são instados a refletir e buscar abordagens que viabilizem a aprendizagem dos estudantes, o que demanda uma sólida formação teórica e prática, considerando as mudanças que ocorrem tanto em nível individual quanto coletivo e nas estruturas sociais, que não se conformam passivamente com a questão hegemônica (Campos, 2018; Libâneo, 2013, 2015; Zerbato, 2018).

A efetivação de um ensino inclusivo, de qualidade para todos, com foco particular nos alunos da educação especial, requer a adoção de práticas educativas pautadas pela partilha do processo educativo, pela cooperação responsável e pela colaboração entre todos os agentes envolvidos, direta ou indiretamente, na educação. Isso visa alcançar um padrão elevado de ensino, sendo, em suma, um tema para as discussões do próximo tópico.

3.1 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO

Este tópico aborda a relevância do planejamento colaborativo para garantir um processo de ensino de qualidade e possibilitar a efetivação da educação inclusiva. O planejamento colaborativo surge da necessidade tanto pessoal quanto coletiva de desenvolver um modelo adequado de parceria para oferecer um ensino adequado aos alunos do PAEE. Destarte, é fundamental conceber um trabalho em que todos os

membros da escola possam contribuir para a concretização de um ensino de qualidade para todos os discentes.

Araruna (2018) observa que, nas últimas décadas, o Brasil tem passado por grandes transformações, impulsionadas pela universalização da educação, pautada pelos direitos constitucionais estabelecidos pela CF/1988. Essas mudanças demandam a adoção de um novo modelo social, que incorpore tecnologias e diversidades. Nesse sentido, a escola tem a oportunidade de desempenhar um papel significativo como reflexo social dessas exigências, sendo uma delas a promoção da escola inclusiva.

É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças. Uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando o apoio de instituições e especialistas, quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser alcançada por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (Silva, 2018, p. 26).

Portanto, reitera-se a importância de uma nova abordagem pedagógica que envolva todos os estudantes, promovendo alterações estruturais nas dinâmicas e na organização da sala de aula, bem como nas relações interpessoais no ambiente educacional, de modo a integrar os colegas de sala no processo de construção do conhecimento. Para isso, são essenciais ações coletivas, com a participação da família, da comunidade local e de profissionais especializados, de acordo com a realidade da escola e as necessidades específicas de cada aluno.

Como afirma Libâneo (2013, 2015), a escola, os professores e os alunos exercem papéis fundamentais e diretos na dinâmica das interações sociais no contexto educacional. O autor enfatiza que todos os aspectos presentes na escola estão relacionados com os reflexos políticos, culturais e econômicos, que se caracterizam pela divisão da sociedade em classes sociais. Dessa forma, os métodos, conteúdos e objetivos estão impregnados de finalidades políticas. Compreender essa premissa é vital para o planejamento colaborativo.

Libâneo (2013, 2015) esclarece que o planejamento se torna um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social. O planejamento educacional se configura como um processo gradual, devendo ser cuidadosamente pensado,

constituindo-se na prática dos professores que o elaboram, a fim de articular conhecimentos relacionados com a realidade social. Trata-se de uma etapa crucial no trabalho docente.

[...] o exercício de planejar pode exigir uma reflexão diante da realidade e sobre as variantes que envolvem o contexto escolar, porque são antecipados e determinados os objetivos que serão importantes para o professor e poderão emergir sucesso no ensino para todos os envolvidos. [...], as práticas exercidas pelos professores na escola, embora seja ingênuo pensar, são antecedidas de um planejamento e [...] aparecem como sendo as imagens que revelam a verdadeira identidade do professor (Libâneo, 2013, p. 246).

Segundo as considerações do autor mencionado, compreende-se que a execução de aulas ou atividades educacionais planejadas requer uma análise reflexiva da situação real da sala de aula, levando em conta as diferentes circunstâncias e elementos que influenciam o ambiente escolar, como o perfil dos alunos e os recursos disponíveis, entre outros aspectos inter-relacionados à prática educativa (Libâneo, 2013).

O planejamento não se restringe apenas a uma atividade burocrática, mas também constitui uma etapa essencial para estabelecer os objetivos de aprendizagem que serão relevantes tanto para o professor quanto para os alunos. A antecipação desses objetivos é fundamental para alcançar o sucesso educacional de todos os envolvidos no processo. Além disso, o planejamento possui certa flexibilidade, adaptando-se a eventos temporários ou permanentes, sendo passível de ajustes contínuos (Libâneo, 2013).

Fabrcio Silva (2021) destaca que o planejamento não deve se restringir a uma mera atividade voltada para a execução de tarefas normativas e burocráticas da escola, pois sua importância transcende esse aspecto. Ele possui uma dimensão construtiva, filosófica, social e crítica que vai além, favorecendo a participação e a formação de grupos aos quais essas ações se destinam.

No âmbito da perspectiva inclusiva, como pontuado por Carvalho (2020), há desafios complexos, como a necessidade de promover uma comunicação precisa e colaborativa com outros profissionais que acompanham os alunos. Além disso, é essencial reconhecer que a escola para todos não pode prescindir da inclusão de alguns alunos, seja na sala regular, seja em salas de AEE. São necessários espaços de apoio, mas estes não devem substituir o ensino na sala comum. O trabalho coletivo, quando realizado de maneira efetiva, permite o desenvolvimento de práticas

educacionais constituídas de forma colaborativa, o que tem resultado em avanços significativos na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos do PAEE, em comparação ao trabalho singular do professor, que, muitas vezes, não consegue atingir os mesmos resultados.

Para Carvalho (2022), um dos desafios do planejamento colaborativo reside na resistência por parte dos professores da sala comum em trabalhar de forma colaborativa com os professores do AEE. Muitos professores acreditam erroneamente que é responsabilidade exclusiva do professor do AEE planejar atividades para os alunos do PAEE, sendo essa uma ação que prejudica significativamente a possibilidade de um trabalho colaborativo eficaz.

É importante salientar que o ensino colaborativo é um modelo de prestação de serviços que busca unir os professores da sala comum e da sala especial, incentivando-os a planejarem juntos e a compartilharem responsabilidade. É fundamental que todos os profissionais da escola, independentemente de hierarquias, participem do planejamento das ações referentes à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A participação da família e da comunidade, convocados a atuarem e pensarem juntos, é essencial para proporcionar uma educação de qualidade tanto para os alunos com necessidades especiais específicas quanto para os demais alunos (Araújo, 2019; Capellini, 2018; Carvalho, 2022; Silva, M., 2021).

Muniz (2019) alerta que o ensino colaborativo tende a ser visto como um serviço de apoio entre professores especialistas e os professores da sala comum. Estes se reúnem para planejar, instruir e avaliar, com a intenção de promover o aprendizado de um ou mais estudantes no mesmo ambiente. Portanto, para que a inclusão seja efetivada, é necessário que os professores de sala comum e os professores especialistas trabalhem coletivamente, levando em consideração a compreensão do trabalho dos colegas, bem como uma avaliação criteriosa de suas atuações, estando abertos às mudanças.

O ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre professor do ensino comum e professor de Educação Especial. O ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo

formativo (Santos, 2020, p. 35-36).

Assevera-se que esse tipo de ensino não desmerece outros modelos de articulação que visam à inclusão e à aprendizagem de qualidade para o aluno do PAEE, mas evidencia os obstáculos que precisam ser superados gradualmente, uma vez que as mudanças ocorrem ao longo do processo, e não de forma imediata.

A prática do ensino colaborativo não garante automaticamente o sucesso no processo de inclusão e no desenvolvimento do estudante. Sem alterações nas estratégias de ensino, na forma de transmissão dos conteúdos e no posicionamento em relação às diferentes formas de aprendizado, dificilmente se alcançará êxito e progresso na efetivação da inclusão (Silva, 2018).

Muniz (2019), Santos (2020) e Silva (2018) entendem que os professores do AEE e os do ensino regular precisam estabelecer uma parceria ao elaborar o planejamento colaborativo, selecionando estratégias e intervenções que atendam às necessidades dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, os envolvidos necessitam adotar posturas críticas, empáticas e comprometidas. Eles devem aspirar a objetivos mais elevados do que simplesmente reunir-se e executar tarefas; o foco é proporcionar um ensino de alta qualidade para todos que possam necessitar de ferramentas e métodos específicos.

Complementando essas considerações, Mittler (2003) discute a respeito da responsabilidade dos pais na educação de seus filhos desde o início da vida escolar e ao longo de suas vidas, sendo os primeiros a influenciarem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Quando pais, especialistas e professores trabalham em conjunto, tendem a promover impactos positivos no progresso e na aprendizagem da criança. No entanto, para consolidar essa união de conhecimentos, é crucial estabelecer uma troca constante de informações e conhecimentos, com os pais fornecendo informações sobre seus filhos, e os profissionais oferecendo apoio com base em seu conhecimento e experiência.

Para alcançar esse propósito, a primeira mudança precisa ocorrer de dentro para fora, exigindo uma transformação interior do profissional. Isso implica abandonar certas perspectivas que têm dificultado o progresso no processo de ensino-aprendizagem, bem como nas diferentes relações. A inclusão traz consigo desafios que devem ser enfrentados de forma tanto individual quanto coletiva. Dessa forma, a colaboração no trabalho tem o potencial de aprimorar a qualidade e a equidade da

educação para todos.

3.2 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL

No presente tópico, serão examinados os desafios inerentes à formação inicial e continuada no âmbito do sistema educacional brasileiro, visando à contextualização do tema em questão.

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, de acordo com Viana e Santos (2018), os professores desprovidos de formação técnica ou superior eram categorizados como professores leigos, constituindo a maioria do corpo docente do país.

Durante o período da ditadura militar, iniciada em meados de 1964, a educação assumiu uma posição de destaque nos discursos governamentais, uma vez que se acreditava que ela seria um fator preponderante para o desenvolvimento econômico da época. Foi nesse contexto que, em 1968, a formação de professores foi regulamentada como parte da reforma universitária, resultando em uma reconfiguração das licenciaturas. Esse processo visava à criação de novos espaços de formação de professores para atuação nos últimos ciclos da educação básica, correspondentes ao antigo 1º e 2º Graus. Naquela época, a formação do professor o colocava como detentor do conhecimento, assumindo, assim, o papel de mero transmissor de saberes (Santos; Mororó, 2019; Silva, J., 2019).

Em decorrência das transformações econômicas evidenciadas no país, a LDB de 1971, Lei n.º 5.692, propositalmente, enfatizou a ideia voltada para a formação e adaptação de professores, com o intuito de prepará-los para enfrentar a expansão da produtividade.

Nesse contexto, predominou a teoria pedagógica conhecida como tecnicista, que advogava pela formação e prática educativa de natureza técnica. Observou-se a implementação de iniciativas de formação de professores por meio de projetos e cursos de capacitação, como o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), do MEC, que foi adotado em quase todas as unidades federativas, e o Projeto LUME, da Secretaria de Educação Cultural de Goiás, além de outros projetos implantados em diversas regiões do Brasil. Houve várias propostas de formação para os professores leigos; n entanto, essas iniciativas depararam-se com a carência de

estruturas adequadas, bem como com a ausência de logística oferecida pelo Estado (Viana; Santos, 2018).

Santos e Mororó (2019) argumentam que a política de reorganização das universidades não promoveu alterações relevantes nas licenciaturas, e sim uma transferência de privilégios, mantendo o controle do ensino, da graduação e das licenciaturas nas mãos das elites da época. Além disso, destacam que a reestruturação foi orientada pelo processo de industrialização, em resposta às demandas por mão de obra especializada, como evidenciado pela promulgação da Lei n.º 5.692/1971, que:

[...] reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, essa modalidade de licenciatura foi consolidada como processo mais rápido para a formação de quadro de professores, o que resultou em um meio de aligeiramento e de integralização dos cursos em curto espaço de tempo. Neste caso, o acadêmico podia concluir o curso entre o tempo mínimo de um ano e meio e o máximo de três anos (Santos; Mororó, 2019, p. 7).

Para Viana e Santos (2018), a qualificação docente de forma rápida era obtida por meio de cursos ministrados durante as férias ou de maneira condensada, nos quais as atividades eram geralmente reconhecidas como capacitação. Nesse contexto, predominava a aplicação de exercícios que, na maioria das vezes, não incentivava o diálogo e o questionamento sobre os conteúdos e objetivos propostos.

Por outro lado, surgiram movimentos com o intuito de transformar a formação de professores no Brasil. Esses movimentos buscavam reformar os cursos de Pedagogia e promover mudanças nas licenciaturas. Por volta de 1980, houve uma busca por uma formação mais crítica e voltada para a conscientização cultural, devido, especialmente, ao cenário de transição política no país. Nesse contexto, emergiu a necessidade de uma formação inicial direcionada para a produção de cidadãos conscientes, capazes de atuar e intervir em sua própria realidade. Isso está em consonância com a perspectiva de Freire (1996), que via a educação como um ato político (Santos; Mororó, 2019; Silva, J., 2019).

Na década de 1990, a educação e a formação de professores adquiriram uma importância estratégica significativa, pois tornaram-se requisitos essenciais para a implementação de reformas educacionais em todo o território brasileiro. O objetivo era elevar o padrão de qualidade dos cursos de formação inicial, resultando em um aumento significativo no número de cursos de licenciatura (Oliveira, 2021; Silva, J.,

2019).

No contexto da reestruturação do sistema educacional brasileiro, surgiram duas propostas distintas: uma originada da sociedade civil e da comunidade científica educacional, que defendia a gestão democrática; e outra influenciada por organismos internacionais, voltada para atender aos interesses do mercado (Santos; Mororó, 2019).

Santos e Mororó (2019) destacaram como resultado dessas reformas a regulamentação da LDB/96, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, e a criação do FUNDEF, posteriormente substituído pela Lei n.º 11.494/2007, que normatiza o FUNDEB.

Percebe-se que a falta de políticas públicas direcionadas para a formação docente, juntamente com os insucessos decorrentes da má qualificação de professores mediante licenciaturas curtas e o aumento excessivo de cursos particulares, contribuiu significativamente para a proliferação de cursos de formação de curta duração. Esse movimento ganhou força ao longo dos anos 1980, com o estabelecimento do Comitê Nacional de Pró-formação do Educador, que visava articular a mobilização de professores e alunos em debates sobre a reforma dos cursos de formação (Santos; Mororó, 2019).

Além disso, fortaleceu-se em oposição às diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC), culminando na substituição do Comitê de Pró-formação pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), entre os anos de 1983 e 1990. Essas diretrizes romperam com certos posicionamentos dos professores e com as indicações dos estados, impedindo as reformulações nos cursos de formação de professores (Santos; Mororó, 2019; Silva, J., 2019).

Desse modo nos anos 90, essas movimentações obtiveram nova nomenclatura: Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE) que continua lutando pela definição de uma política nacional de formação de professores e preponderava a formação de professor investigador, evidenciando uma formação inicial relacionada com a teoria e prática de modo a auxiliar a capacidade pesquisadora desses profissionais (Santos; Mororó, 2019, p. 8).

Os referidos autores pontuam que, nesse período, as reformas provocaram mudanças significativas, incluindo a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), das Escolas Normais Superiores e das DCNs para a formação de professores.

Todavia, alguns especialistas da época consideraram que essas alterações tenderam a representar um retrocesso em relação às propostas dos movimentos de educadores. Eles denunciaram a falta de qualidade subjacente às políticas públicas e criticaram a estruturação de cursos de formação apressados e simplificados.

Para Santos e Mororó (2019), no período de 2000 a 2008, especialmente a partir de 2003, a sociedade brasileira, representada por sindicatos e entidades governamentais, tornou-se otimista em relação às ações do governo que estavam alinhadas com as demandas dos movimentos de professores e suas reivindicações para a implementação de políticas nacionais de formação docente.

Por volta do ano de 2007, estudos conduzidos MEC indicaram um déficit de professores na disciplina Ciências da Natureza e na área de exatas. Diante dessa constatação, o governo federal, por meio do Decreto n.º 6.094/2007, estabeleceu diretrizes para a intensificação de programas de formação inicial e continuada de professores, a elaboração de planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB (Santos; Mororó, 2019).

Naquele mesmo ano, foram implementados alguns programas, como o Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio –, uma iniciativa que envolveu o MEC e várias de suas secretarias, incluindo a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), bem como com a participação e incentivo da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Superior (SESU).

Durante os anos de 2008 e 2009, o governo em exercício efetivou certas medidas com implicações significativas para a classe trabalhadora, abordando a questão da desigualdade salarial. Essas medidas visavam promover condições de progresso mais equitativas, incluindo a implementação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do ensino público na educação básica. Embora o piso salarial tenha sido uma das propostas relevantes para os profissionais da educação, não foi efetivamente implementado pelos órgãos estaduais e municipais, conforme proposto inicialmente.

Isso leva a considerar a necessidade de adotar medidas mais rigorosas para garantir que as decisões tomadas em nível federal, especialmente em relação ao piso salarial, sejam efetivamente cumpridas nos estados e municípios (Santos; Mororó,

2019).

Outro tema abordado em pesquisa realizada por Oliveira (2021) refere-se à matriz curricular dos cursos de formação inicial. Segundo o autor, existe uma lacuna na distribuição de disciplinas na área de formação para a docência:

[...] Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhe possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar (Libâneo, 2015, p. 95).

Em outras palavras, a oportunidade de integrar teoria e prática desde a formação inicial na universidade tem o potencial não apenas de enriquecer e melhor preparar o futuro docente, mas também de permitir que ele traga para a academia as experiências vivenciadas em sala de aula. Esses cenários reais proporcionariam uma base sólida para reflexão conjunta entre professores e colegas, viabilizando a colaboração na resolução de problemas reais. Nesse contexto, a sala de aula se transformaria em um verdadeiro laboratório de aprendizagem. Além de auxiliar na reavaliação das práticas em sala, essa abordagem também ofereceria ao professor a oportunidade de aprimorar sua prática educativa. Segundo Libâneo (2015), o novo professor deve possuir uma cultura mais refinada e uma série de qualidades para atuar com eficácia em sala de aula.

Por outro lado, é evidente que muitas universidades estão falhando na preparação adequada de seus alunos. A maioria das instituições de ensino superior no país não possui uma política sólida em relação à formação de professores para os níveis fundamental e médio. As licenciaturas não são prioritárias para os institutos de ensino, o que resulta em futuros professores mal preparados para desempenhar suas funções. Esse cenário leva à desqualificação dos futuros professores, refletida em um baixo padrão de cultura geral e em dificuldades significativas na articulação diante de situações reais na sala de aula (Libâneo, 2015).

Considerando esses pontos, torna-se essencial a reformulação da formação inicial de professores, fundamentada em bases sólidas. A integração entre teoria e prática pode proporcionar melhorias substanciais para os futuros educadores, uma vez que essa preparação impactará diretamente na sala de aula e em suas diversas interações. Uma formação inicial de qualidade não apenas influencia positivamente a

prática docente interna, mas também exerce uma influência benéfica nas etapas formativas subsequentes ao longo da trajetória profissional.

No que diz respeito à visão dos pesquisadores sobre a formação contínua/continuada, será realizada uma análise a partir das contribuições de Oliveira (2021), J. Silva (2019) e Soares (2021).

Soares (2021) destaca a postura do profissional da educação como sendo relevante ao buscar constantemente a renovação e a atualização de acordo com as realidades em que atua. Ele argumenta que a formação coletiva deve ser o foco, envolvendo todos os participantes do ambiente educacional, uma vez que essa formação só se torna significativa se estiver alinhada com as necessidades reais da escola.

Para Juanice Silva (2019), essa formação consiste em um processo de aprendizagem contínua e permanente, presente em todos os momentos, nas convivências e interações com o outro. Esse processo é impulsionado pela constante necessidade de formação, refletindo a natureza inacabada do conhecimento humano, e se desenvolve em contextos específicos, levando em consideração as particularidades desse ambiente e as demandas do grupo participante, proporcionando uma formação que ora ensina, ora aprende.

[...] ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001b *apud* Silva, J., 2019, p. 102).

Assim sendo, nesse processo formativo são identificadas diversas ações e, simultaneamente, múltiplos protagonistas. Coexiste o formador, que possui conhecimento a ser compartilhado, e que também aprende a partir das experiências e intercâmbios com os demais. Essa formação fundamenta-se em saberes consistentes e demanda um planejamento executado conforme os ditames de esferas externas que induzem à prática. Dessa forma, a própria formação se ancora em princípios éticos, filosóficos, sociais e legais, decorrendo da presença da subjetividade do profissional e das características profissionais inseridas no cenário de formação.

Essa formação pode se manifestar pelo desejo próprio de autoconhecimento ou mesmo decorrer dos desafios inerentes à função exercida, que vão se constituindo e exigindo respostas e mudanças de posturas e práticas. Além disso, as transformações sociais, provenientes de diversas experiências com o outro e com diferentes meios de produção intelectual, humana e de trabalho, repercutem no ambiente formativo.

Juanice Silva (2019) relata que a formação contínua emerge da necessidade de aprofundar e ampliar o conhecimento relacionado com a profissão, repensando as práticas e situações vivenciadas. Essa dinâmica tende a ser influenciada também pelas transformações sociais e pelos desafios que surgem. A formação pode ser bem-organizada, com criticidade e responsabilidade, conforme as necessidades da escola e dos próprios alunos. Portanto, a qualificação promove ferramentas adequadas e essenciais para aprimorar ou resolver o que está sendo evidenciado em sala de aula.

Soares (2021) afirma que muitos professores acreditam que a formação inicial se torna suficiente para o exercício de suas funções pedagógicas, pensando que o aprendizado contínuo é algo reservado apenas aos alunos, uma vez que não sentem a necessidade de adquirir novos conhecimentos. Isso demonstra que, durante sua formação inicial, não compreenderam a importância das capacitações para o enriquecimento e a reflexão de suas práticas pedagógicas.

Segundo Oliveira (2021), um dos aspectos a serem debatidos no Brasil diz respeito aos cursos de formação inicial, que necessitam de atualizações, em consonância com as DCNs estabelecidas pelo CNE, cuja última versão foi publicada em julho de 2018.

As diretrizes sugerem uma nova abordagem para a formação inicial de professores, envolvendo não apenas mudanças estruturais nos cursos, mas também a implementação de novas práticas formativas. Essas práticas devem priorizar uma maior qualidade na formação, com ênfase nos conhecimentos fundamentais e na interpretação do mundo, reforçando, assim, o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com as proposições sobre a complexidade inerente à formação, percebe-se a necessidade de uma educação continuada para aprofundar e ampliar o conhecimento específico da profissão, auxiliando os professores a analisarem criticamente sua prática diante das situações emergentes.

Uma formação criteriosamente organizada, conduzida com senso crítico e

responsabilidade, que atenda às demandas da escola e dos próprios alunos, pode fornecer as ferramentas adequadas e essenciais para amenizar ou resolver os desafios enfrentados (Nascimento, 2020; Silva, J., 2019).

A identificação de lacunas na formação inicial e continuada evidencia a necessidade de estratégias de superação. Isso inclui a implementação de planejamentos adequados, que permitam uma abordagem ampliada das capacitações, promovendo a reflexão sobre as práticas e a busca de conhecimentos, bem como a adoção de novas posturas em resposta aos critérios de aprendizagem dos estudantes (Campos, 2021).

A formação de professores na perspectiva inclusiva requer atenção especial e o reconhecimento das singularidades individuais de aprendizagem que certos estudantes apresentam na instituição educacional. Simultaneamente, essa formação deve estar ancorada em atributos pedagógicos intrínsecos a qualquer processo educativo. Nessa perspectiva, procede-se à análise da temática no próximo tópico.

3.3. OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Este tópico apresenta uma reflexão sobre a adequação curricular enquanto processo pedagógico, com base nas contribuições de Libâneo (2015), complementadas pelas perspectivas de outros estudiosos, como Campos (2018), Nantes (2019) e Nascimento (2020).

No contexto dos processos pedagógicos, Libâneo (2015) argumenta que tanto o ensino quanto a instrução consistem em componentes fundamentais da educação, sendo o ensino caracterizado por ações, meios e condições necessárias para a realização da instrução, a qual está associada à formação intelectual. Ambos os aspectos levam em consideração os objetivos sociais e políticos, visando à organização e à estruturação de conteúdos e métodos, estabelecendo conexões entre o ensino e a aprendizagem, bem como delineando normas que legitimam a prática educacional.

A prática educativa precisa contemplar uma abordagem abrangente, englobando ações colaborativas entre educadores e alunos, de modo a estimular estes últimos a absorverem os conteúdos e métodos de maneira consciente, adaptando-os conforme suas próprias capacidades cognitivas, em variadas situações

escolares e na vida prática. Essa abordagem visa despertar a consciência de que a prática educativa não ocorre de forma isolada.

Escola, professor, aluno, pais estão inseridos na dinâmica das relações sociais. A sociedade não é um todo homogêneo, onde reina a paz e a harmonia. Ao contrário, há antagonismos e interesses distintos entre grupos e classes sociais que se refletem nas finalidades e no papel atribuídos à escola, ao trabalho do professor e dos alunos. [...] A eficácia do trabalho docente depende da filosofia de vida do professor, de suas convicções políticas, do seu preparo profissional, do salário que recebe, da sua personalidade, das características da sua vida familiar, da sua satisfação profissional em trabalhar com crianças etc. Tudo isto, entretanto, não é uma questão de traços individuais do professor, pois o que acontece com ele tem a ver com as relações sociais que acontecem na sociedade (Libâneo, 2015, p. 57-58).

Nessa perspectiva, é evidente que escola, professores, alunos e pais estão inseridos em relações que não se restringem apenas às interações do cotidiano escolar, estando envolvidos em um sistema global caracterizado por relações epistemológicas diversas e complexas. Isso implica reconhecer a existência de conflitos e interesses discrepantes entre diferentes grupos e classes sociais, o que influencia diretamente os objetivos e os papéis atribuídos à instituição escolar, aos professores e aos alunos.

A eficácia do trabalho do professor é suscetível a uma série de fatores, incluindo sua filosofia de vida, visões políticas, formação profissional, remuneração, personalidade, contexto familiar e satisfação no exercício com os alunos. Entretanto, é imprescindível compreender que esses elementos não se limitam apenas às características individuais do professor; eles estão profundamente enraizados nas dinâmicas sociais da sociedade em que estão inseridos.

No que diz respeito às condições internas que podem influenciar o processo de ensino, destacam-se questões emocionais e intelectuais. Nesse sentido, é fundamental considerar possibilidades de adaptação e ajuste no planejamento, nos conteúdos e nos procedimentos de ensino, a fim de proporcionar uma abertura que permita a assimilação do conteúdo e o desenvolvimento integral dos estudantes. No caso específico do professor, o investimento em planejamento colaborativo e parcerias com os alunos e a escola pode possibilitar maior segurança no trabalho, visto que existem variáveis externas que não estão sob controle exclusivo da instituição educacional ou dos profissionais que nela atuam, como bem salientado por Libâneo (2015).

Libâneo (2015) sublinha que as capacidades cognitivas estão relacionadas com as energias mentais disponíveis nas pessoas, as quais são impulsionadas e desenvolvidas ao longo dos processos de ensino, estando intimamente ligadas ao conhecimento. Essas capacidades são avaliadas durante o desenrolar do processo de transmissão e assimilação de conhecimentos. Contudo, tal processo não se mostra tão simples, posto que sua complexidade abrange uma variedade de aspectos, como observação, percepção, generalização, raciocínio, memória, linguagem, motivação, vontade, dentre outros.

A incorporação das habilidades de percepção, compreensão, análise e aplicabilidade dos conhecimentos ocorre e evolui por meio de processos racionais e atitudinais do próprio estudante, os quais são influenciados pela instrução e pelo ensino.

Além disso, de acordo com o mesmo autor, o processo de aprendizagem representa uma atividade de construção de conhecimento, na qual o sujeito incorpora mentalmente os eventos e fenômenos do mundo, da natureza e da sociedade, resultado do estudo dos conteúdos de ensino. Nesse sentido, a aprendizagem implica em um relacionamento cognitivo entre o sujeito e os materiais de conhecimento.

[...] O processo de assimilação de conhecimentos resulta da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais que caracterizam o pensamento [...]. Mas a apreensão dos dados da realidade requer ações mentais. Por isso, a atividade de ensino não pode restringir-se a atividades práticas. Elas somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo a estes lidarem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo [...]. O vínculo aprendizagem-meio social traz implicações, também, ao grau de compreensibilidade das matérias em relação às possibilidades reais dos alunos que, efetivamente, são portadores de desvantagens sociais e culturais quanto às exigências escolares [...]. Os professores devem estar preparados para buscar procedimentos didáticos que ajudem os alunos a enfrentarem suas desvantagens [...]. A aprendizagem escolar se vincula também com a motivação dos alunos, que indicam os objetivos que procuram [...] (Libâneo, 2015, p. 93).

Isso evidencia que a assimilação do conhecimento exige reflexão advinda da experiência prática e das atividades mentais que caracterizam o pensamento, demonstrando que o ensino transcende o mero desempenho de tarefas práticas. Estas adquirem significado quando estimulam a atividade mental dos estudantes, capacitando-os a aplicar o conhecimento adquirido de maneira organizada e racional. Assim, a aprendizagem e o contexto social cumprem papel crucial na compreensão

dos conteúdos em relação às habilidades reais dos alunos, especialmente para aqueles que enfrentam desafios sociais e culturais em torno das demandas educacionais.

Quando o professor compartilha conhecimento com os alunos por meio de diferentes abordagens, os estudantes têm a oportunidade de relacionar o conhecimento com o mundo real. Desse modo, esse conhecimento vai gradualmente se materializando na mente do aluno, isto é, a assimilação vai se desenvolvendo na mente do estudante até se concretizar.

Essa concretização ocorre por meio da ativa assimilação dos conhecimentos, envolvendo associações e comparações mentais com experiências vivenciadas, o que contribui para o aprimoramento das capacidades cognitivas dos alunos. Quando um estudante é capaz de aplicar o que aprendeu em situações práticas, diz-se que o conhecimento se materializou em sua mente. Portanto, a falta de domínio dos conhecimentos não favorece o desenvolvimento das capacidades intelectuais, tornando a assimilação consistente e duradoura improvável.

É importante salientar que, nesse processo de construção do conhecimento, os fatores emocionais atuam de maneira significativa. Quando expressos de forma negativa, podem ter um impacto adverso na formação de hábitos positivos nos estudantes, tanto em relação às suas habilidades quanto na resposta aos desafios que possam surgir durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nantes (2019) realça um aspecto relevante relacionado aos fatores que influenciam a construção do conhecimento, o qual tem recebido atenção considerável por parte dos pesquisadores em educação. Esse ponto diz respeito ao comprometimento neurológico enfrentado por crianças com necessidades educacionais especiais. O autor afirma que essa condição pode acarretar um comprometimento que é considerado secundário, mas que influencia significativamente a educação dessas crianças, pois pode resultar na falta de experiências socioculturais. Daí a importância de destacar essas questões, dado que isso suscita a necessidade de adaptações no processo de ensino, incluindo objetivos, recursos e procedimentos, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos do PAEE. Portanto,

[...] implica uma reflexão quanto ao fato de que os processos pedagógicos não devem se ater às limitações orgânicas impostas aos educandos pelas deficiências, porque a ação educativa deve se voltar para a compensação

desses déficits através das inúmeras possibilidades de crescimento do sujeito. Para Vigotski (1997), a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio, sendo assim, os aspectos biológicos não são determinantes (Nantes, 2019, p. 46).

Assim, importa reconhecer as condições reais dos alunos do PAEE. Todavia, é igualmente importante não se limitar exclusivamente às suas deficiências. Focar somente nessas limitações pode levar à estagnação, à acomodação ou a outros comportamentos prejudiciais, tanto por parte de estudantes, professores e colegas de sala quanto pelo ambiente escolar e pela comunidade circundante. Desse modo, é fundamental que os docentes, por meio de suas práticas, busquem alternativas que promovam o progresso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à mediação do professor, Nascimento (2020), com base na perspectiva vigotskiana, ressalta que a interação humana com o mundo ocorre, principalmente, por meio de signos e instrumentos mediadores, os quais são vitais para o desenvolvimento humano. Sob essa ótica, fica claro que o relacionamento do indivíduo com o mundo não é direto, e sim mediado por esses signos e instrumentos, o que enfatiza a importância do papel do professor na facilitação desse processo de mediação.

Segundo Nantes (2019), uma escola verdadeiramente inclusiva deve utilizar suas funções, especialmente no planejamento, para organizar as adaptações necessárias, visando garantir o acesso à aprendizagem e ao conhecimento, ajustando as práticas em sala de aula para atender às necessidades de todos os alunos.

Com relação às adaptações requeridas para atender às especificidades dos estudantes, reforça-se a visão de Libâneo (2015), que destaca a importância de compreender os processos educacionais como ações intencionais e deliberadas, destinadas a estabelecer relações definidas entre a aprendizagem e o conhecimento construído social e historicamente pelos seres humanos. Essas ações são essenciais e factíveis, uma vez que são orientadas por objetivos definidos pelo professor. No entanto, trata-se de uma tarefa complexa, que exige reflexão contínua por parte do educador e de seus colaboradores, assim como o envolvimento ativo dos alunos.

Portanto, diante das dificuldades e das condições específicas de determinados estudantes, surge a necessidade de selecionar conteúdos significativos, procedimentos alinhados com a realidade da turma e diversos recursos, além de valorizar e reconhecer as diferentes modalidades de aprendizagem. Essa abordagem

revela-se fundamental para que todos os alunos, dentro do mesmo ambiente escolar, possam progredir em seus próprios ritmos de aprendizagem.

3.4 REFLEXÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tópico examina a importância dos conteúdos significativos no contexto da educação inclusiva, destacando a ludicidade como recurso metodológico. Busca-se estabelecer relações entre esses elementos e as posturas e ações dos docentes, incluindo considerações sobre ética, reconhecimento, amor e responsabilidade, visando favorecer o processo de aprendizagem. A fundamentação teórica dessa abordagem em Libâneo (2015) e outros estudiosos, como Campos (2018), Capellini (2018), Carvalho (2014), Lopes (2019), Zara (2022), dentre outros.

Segundo Libâneo (2015, p. 142), os conteúdos de ensino englobam

[...] conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Isso significa que os conteúdos de ensino refletem ações humanas moldadas ao longo da história por vivências e experiências, considerando tanto a busca pela sobrevivência quanto a necessidade de emancipação. Assim, esses conteúdos abrangem ideias, conceitos, regras e princípios, dentre outros elementos essenciais.

A seleção e organização dos conteúdos, juntamente com a partilha do conhecimento, devem ser guiadas pela vivência prática dos estudantes, visando torná-los interessantes e facilitar sua assimilação de maneira ativa e consciente. Na intervenção pedagógica, especialmente na escolha dos conteúdos, é necessário possuir domínio sobre a matéria e ter sensibilidade crítica ao dispor esses conteúdos aos alunos (Libâneo, 2015).

Seguindo essa linha de raciocínio, Lopes (2019) observa que os conteúdos devem ser apresentados de forma abrangente, com uma compreensão clara do que precisa ser transmitido aos alunos para alcançar os objetivos educacionais. Isso não se limita apenas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também abrange outras habilidades, como competências interpessoais, motoras, de

integração social e afetivas, todas essenciais para a aprendizagem significativa.

Sobre isso, é necessário mencionar que a seleção dos conteúdos não apenas compreende os aspectos da herança cultural expressos nos conhecimentos e nas habilidades, mas também incorpora as experiências sociais e individuais vivenciadas pelos alunos no contexto presente. Isso inclui os desafios e as situações que se desenrolam no ambiente real em que os estudantes estão inseridos. Os conteúdos de ensino devem abranger perspectivas futuras, considerando uma sociedade que promova relações humanizadoras.

Libâneo (2015) argumenta que, na escola, o conhecimento do mundo objetivo, expresso no saber científico, é convertido em conteúdos de ensino. Isso permite que as novas gerações incorporem esse entendimento, ampliando sua compreensão da realidade e preparando-se culturalmente para participar de forma ativa nos processos sociais.

Zara (2022) sugere que a aquisição do conhecimento produzido pela humanidade decorre de uma necessidade humana elementar de criar condições para a sobrevivência, favorecendo a participação de todos no mundo do trabalho, na luta por direitos e garantias, e na melhoria da qualidade de vida individual e social, além de contribuir para os avanços tecnológicos e culturais.

Nessa perspectiva, os conteúdos são relevantes para a prática inclusiva, sendo preciso considerar, no âmbito dessa prática,

[...] quatro elementos principais: 1. Autonomia: quando o estudante tem a possibilidade de decidir, de escolher, isto gera um sentimento de autoconfiança e competência. 2. Pertencimento: sentir-se acolhido em um grupo, podendo trabalhar com outras pessoas e se sentindo querido e respeitado pelo professor e pelos colegas. 3. Competência: o estudante deve se sentir capaz de realizar a tarefa que lhe foi proposta. Isto traz autoconfiança para tentar coisas mais difíceis e também para perceber o que ele já sabe e o que tem ainda para aprender; dito em outras palavras, praticar a mentalidade de crescimento (DWECK, 2017). 4. Relevância ou significado: os estudantes devem achar o tema interessante, útil ou importante para que possam se engajar (Zara, 2022, p. 26).

percebe-se que o sentimento de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e a aquisição de competências, posto que confere significado às relações e ao ambiente que envolve o ser humano. Para alcançar esse sentimento, é preciso que cada indivíduo se sinta aceito e integrado, o que significa contribuir para a construção de uma imagem positiva de si mesmo, promovendo autonomia nas relações e atividades realizadas, além de estimular a abertura para

possíveis aprendizagens. Esse processo requer orientação adequada, acompanhada do sentimento de pertencimento e do desejo de envolvimento e participação. É nessa perspectiva que os conteúdos significativos de ensino devem ser oferecidos a todos os alunos.

O sentimento de pertencimento abrange profundidade e importância em todas as formas de interação social. Somente quando o indivíduo se sente acolhido em sua identidade, crenças e convicções, ele passa a desejar permanecer nesse ambiente e a participar ativamente, contribuindo para algo maior, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais (Campos, 2018).

Ainda de acordo com o pesquisador mencionado, a relação entre professor e aluno, bem como a interação com os colegas, deve priorizar o sentimento de pertencimento. Um simples gesto de confiança e abertura para com o aluno no contexto diário da sala de aula pode estimular o desejo de aprender e de estar em comunidade com os colegas. No entanto, é essencial que essas interações estejam sempre alinhadas com atividades que reflitam a realidade dos alunos, permitindo espaço para a criticidade e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

[...] os aspectos socioemocionais se referem a vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina). Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. [...] Ainda que o professor necessite atender um aluno em especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve ser voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula (Libâneo, 2013, p. 276).

Nessa perspectiva, compreende-se a importância de que a conexão entre professor e aluno não se baseie em um afeto excessivo por parte do professor, nem em uma dinâmica paternalista. Em vez disso, é essencial estabelecer vínculos afetivos saudáveis, respeitando as normas e a disciplina da sala de aula. Mesmo quando o docente precisa oferecer atenção individualizada a um estudante, o foco deve permanecer na atividade de aprendizagem, bem como nos objetivos e no conteúdo da aula.

Nesse contexto, é incumbência do professor conduzir o ambiente de aprendizado, cabendo a ele definir objetivos claros para os alunos, de modo que todos compreendam o que deles se espera. Por meio desse direcionamento, o docente cria

um ambiente estruturado e propício para o processo de aprendizagem (Libâneo, 2013).

Segundo Campos (2018), o educador deve possuir consciência de suas convicções e valores para conduzir suas atividades docentes de forma gradual, porém permanente, agindo com segurança com base nos conhecimentos e saberes adquiridos durante sua formação. O sentimento de pertencimento no ambiente de trabalho é considerado de extrema importância para o sucesso das atividades nesse contexto. As interações entre diferentes realidades no ambiente laboral promovem um ensino de qualidade, incentivando a exploração contínua do conhecimento e estimulando os alunos a atribuírem significado pessoal ao que aprendem e compartilham com os outros.

Para Mantoan (2015), o processo educativo flui quando o docente, ao conceber, selecionar e apresentar à turma uma ampla variedade de exercícios sobre os conteúdos, oferece aos discentes a liberdade de escolha dos exercícios, compartilhando com os colegas que possuem interesses semelhantes nas tarefas selecionadas. Essas oportunidades de participação ativa, tanto com os colegas de sala quanto com outros, criam um ambiente seguro e acolhedor no qual os alunos se sentem motivados a contribuir.

Mittler (2003) trata da importância de os professores garantirem que todos os alunos se beneficiem do ensino, sem que o grupo seja compelido a seguir o ritmo dos estudantes que aprendem mais devagar ou mais rapidamente. Isso significa que os docentes devem adotar estratégias de ensino que permitam a cada aluno aprender de acordo com o próprio ritmo.

Sabe-se que a mediação do docente é importante para a adequação dos conteúdos à realidade social e individual do aluno, possibilitando que este estabeleça conexões entre os conteúdos e suas próprias experiências. Entretanto, ao planejar suas atividades de sala de aula, é necessário considerar não apenas a valorização da subjetividade do estudante, mas também outros fatores, como ética, reconhecimento, amor e responsabilidade, incentivando-o a desejar aprender. Nesse sentido, o conhecimento prévio, as habilidades, os interesses e os desafios devem ser levados em consideração no momento da escolha de conteúdos e materiais adaptados, visando fortalecer as interações no processo de ensino-aprendizagem (Tamiozzo, 2018).

Desse modo, as relações que apoiam as situações do ensino-aprendizagem podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende, esse sujeito precisa do outro e das ferramentas que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o ser agir no mundo (Batista; Taca, 2011 *apud* Nantes, 2019, p. 45).

Os instrumentos podem englobar recursos didáticos, métodos de ensino, materiais de estudo, dentre outros. A partir desses elementos, o aprendiz tem a possibilidade de desenvolver seu pensamento e suas habilidades para agir no mundo.

O papel do professor é intervir didaticamente para que o aluno se aproprie do conhecimento; nesse processo, um depende do outro para que se concretize o aprendizado, destacando-se, portanto, a importância do acolhimento. Conforme observado por Nantes (2019), as interações entre professores e alunos podem influenciar as diversas maneiras pelas quais os alunos aprendem e compreendem um determinado assunto. Além disso, a forma como o conteúdo é apresentado e o relacionamento entre educador e aprendiz podem moldar a experiência de aprendizado.

Isso remete às atitudes recíprocas de solidariedade, visando transcender e favorecer o outro a ser ele mesmo. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem tende a ser uma via de mão dupla, uma vez que as ações de qualidade realizadas pelos docentes têm reflexos nas respostas dos alunos, seja por meio de seus avanços, seja por meio de suas dificuldades.

Diante do exposto, percebe-se que a adequação curricular vai além da simples seleção de materiais, em consonância com as peculiaridades do estudante; envolve, de maneira intencional, posicionamentos, valores, acolhimento, reconhecimento e compreensão da diversidade. Trata-se de um processo que tende a ser mais consistente, visto que exige do docente outras habilidades, como o pensamento coletivo e a consideração das diversas possibilidades humanas.

No entanto, esse posicionamento ainda é pouco referenciado dentro das instituições escolares. Os docentes frequentemente encontram barreiras que impedem o pensar e o agir coletivamente. Mesmo que expressem suas opiniões em momentos isolados, enfrentam, muitas vezes, as dificuldades sozinhos, sem a oportunidade de discutirem coletivamente os desafios de trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Alguns, com medo de não serem compreendidos, preferem permanecer em silêncio (Araruna, 2018).

Uma premissa fundamental para minimizar as angústias dos professores, especialmente daqueles que trabalham com estuantes com necessidades educacionais especiais, é a compreensão de que os problemas evidenciados por suas condições intelectuais ou físicas podem ser reinterpretados pelos professores e colegas de sala. Reconhecer as capacidades e possibilidades desses sujeitos diante dos desafios no contexto escolar é essencial para o processo de ensino-aprendizagem (Tamiozzo, 2018).

Acerca da educação inclusiva, Silva (2018) argumenta que não há apenas um método para ensinar os conteúdos intelectuais, nem tampouco um conjunto fixo de procedimentos e técnicas que devam ser adotados como padrões para a prática de aprendizagem. Destaca-se a ludicidade como uma possibilidade para que cada indivíduo, em sua singularidade de ser e pensar, incorpore e compreenda os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Luckesi (2014 *apud* Oliveira, 2022, p. 76) afirma que “[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples a mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’”. Pode surgir de qualquer atividade que faça os olhos brilharem. Em concordância com esse pensamento, observa-se que essa energia interna pode ser manifestada pela escolha de atividades de ensino-aprendizagem que tenham grande valor educativo para o aluno. Dessa forma, concede-se ao estudante o desejo de tomar decisões e de se expressar, revelando, em seu ímpeto, a qualidade de interagir com a realidade a partir da curiosidade em conhecê-la, estabelecendo relações com o saber por meio da descoberta, e aprimorando a cultura do pensamento no contexto da sala de aula (Campos, 2018; Oliveira, 2022).

Essa perspectiva remete ao processamento lúdico e aprazível. Isso não quer dizer que esse recurso didático motivará e chamará a atenção de todos, devido à singularidade de cada indivíduo, que depende de circunstâncias externas ou internas para suscitar o interesse pela atividade ou conteúdo. Em consonância com os pensamentos expostos, o momento propício para a aprendizagem ocorre quando a atividade se torna interessante para o aprendiz, assemelhando-se a uma experiência de brincar e jogar.

Nesse contexto, espera-se que o conteúdo seja envolvente e cativante, de modo a incentivar a curiosidade e o interesse do aluno. A relevância dessa abordagem promove uma absorção eficaz do conhecimento, enquanto o uso do lúdico pode

revigorar a busca e a construção do conhecimento pelo aluno, capturando a motivação interna inerente ao aspecto lúdico (Carvalho, 2014; Mantoan, 2015; Oliveira, 2022).

Drosdoski (2020) explica que as atividades lúdicas, especialmente os jogos didáticos, representam alternativas interessantes e viáveis para aprimorar as relações entre professor, aluno e conhecimento. Quando esses recursos são empregados, a interação entre os alunos torna-se mais evidente, o que, por sua vez, auxilia na melhoria da assimilação do conteúdo. Em outras palavras, o uso de jogos didáticos promove uma interação mais intensa entre os alunos, o que contribui para uma compreensão e assimilação mais eficazes do conteúdo.

Observa-se que, frequentemente, a atividade pedagógica recorre a oferta de estímulos externos, recompensas e sistematização de conceitos e situações diversas que nem sempre incorporam elementos como jogos e brincadeiras. O professor, ao atuar nas séries iniciais, percebe claramente a necessidade de apresentar conteúdos que despertem o interesse da criança para aprender.

Sob esse prisma, independentemente da modalidade de ensino ou série, esses entusiasmos em busca de qualidade e enriquecimento têm dentro de si o desejo e o anseio de aprender e ensinar. Infelizmente, com o tempo, muitos professores acabam se distanciando dessas experiências enriquecedoras e se entregam à rotina monótona do dia a dia de suas funções (Oliveira, 2022).

Nesse sentido, a formação docente, conforme a visão de Drosdoski (2020), é de extrema importância, pois favorece uma mudança na postura pedagógica e capacita o educador a proporcionar uma educação eficaz tanto para os alunos com necessidades especiais quanto para os demais.

Para Carvalho (2014), mesmo que as atividades de aprendizagem sejam flexíveis, a valorização exclusiva de resultados e conteúdos pode tornar a instituição escolar excludente, pois trivializa as atividades propostas em detrimento do desenvolvimento integral do aluno, negligenciando aspectos psicossociais, intelectuais, emocionais e afetivos, sem considerar as diversidades e diferenças.

Em concordância com o exposto, Mantoan (2015) ressalta que ainda existem estabelecimentos escolares que acreditam que a qualidade do ensino se resume em encher os alunos de conhecimentos fragmentados, como datas, conceitos e fórmulas, supervalorizando o conteúdo acadêmico.

Segundo Capellini (2018) e Mantoan (2015), é necessário alterar, se necessário, os conteúdos, considerando diversos fatores, como a idade cronológica,

sua compreensão dos conteúdos e as tarefas propostas. Além disso, é preciso promover o envolvimento do estudante com os colegas ou grupos em sala de aula, bem como estabelecer uma relação afetuosa entre professor e aluno durante a realização das atividades.

Neumann (2015, p. 6) argumenta que as tarefas precisam ser desafiadoras, e que o procedimento afetuoso deve incentivar os estudantes a executarem-nas, levando em conta os níveis de compreensão e esforços. Nesse sentido, o professor precisa atuar como mediador responsável pela relação afetuosa, na qual as “observações de relações entre professores e estudantes chamam a atenção para que os estudantes fiquem mais interessados e professores dispostos a desenvolver o vínculo afetivo [...] fator que influencia a motivação para aprender”. Assim, quando os professores demonstram afetividade, cuidado e apoio emocional aos estudantes, pode despertar neles o interesse em relação ao conteúdo a ser ensinado.

Portanto, o projeto inclusivo refere-se a uma escola de qualidade para todos, na qual não se rotula, não se exclui, e sim se enfrentam as dificuldades sem postergá-las. Nesse sentido, é fundamental que todos experimentem a inclusão na aprendizagem, o que requer a revisão de certas posturas e a adaptação às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Carvalho, 2014; Mantoan, 2015).

Por conseguinte, as interações positivas nas comunidades escolares entre colegas, professores e alunos, assim como o planejamento de qualidade e a oferta de formação adequada, são elementos importantes para promover avanços. Entretanto, essas mudanças ocorrem gradualmente. Além disso, novos comportamentos surgem quando há uma busca pela qualidade e equidade na escola. Mesmo que alguns discordem implicitamente nesses espaços, essas questões estão ligadas às orientações dos gestores escolares, às suas concepções, aos seus valores e à busca pela emancipação, bem como ao engajamento de todos os profissionais envolvidos no cenário educacional. Isso requer coragem, senso crítico, abertura, afeto e autonomia para pensarem juntos.

A despeito de conflitos e questionamentos serem ocorrências naturais, uma vez que cada indivíduo é único, é essencial que todos tenham em mente o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos por meio de conteúdos significativos, do desejo e da motivação em aprender. Isso demanda encarar a realidade atual sem mascarar as situações que surgem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta investigação, está evidente que as práticas envolvendo adaptações curriculares desempenham papel fundamental na promoção da inclusão escolar. A efetiva inclusão exige comprometimento, esforço e, sobretudo, a compreensão de que as mudanças necessárias não se limitam à simples elaboração de adaptações nas atividades curriculares, mas também abrangem transformações amplas, incluindo revisões nas concepções e abordagens pedagógicas vigentes.

Respondendo ao objetivo geral de analisar a temática acerca da adaptação curricular e sua importância para a concretização da inclusão, este estudo trouxe evidências de que a adaptação curricular consiste em uma das possibilidades para os discentes que, muitas vezes, ficam à margem em sala de aula devido às suas individualidades oriundas da deficiência. Entende-se, dessa forma, que o desenvolvimento de práticas educativas compensatórias deveria ser um ponto importante para o acesso e a permanência do sujeito com deficiência no ensino regular. Além disso, é essencial que os professores reconheçam a importância da adaptação para que o estudante do PAEE possa se desenvolver integralmente. Portanto, esse ajuste pode ser um dos caminhos para a materialização da equidade no espaço escolar.

Ao propor responder aos demais objetivos, empreendeu-se uma reflexão sobre os conceitos fundamentais para a compreensão da adaptação curricular no contexto da inclusão escolar. Nas argumentações e diversas interpretações sobre os termos conceituais, bem como nos documentos oficiais úteis a este estudo, observou-se a manutenção das expressões adaptações curriculares e flexibilização curricular tanto na Declaração de Salamanca quanto nos PCNs (1997) e no CNE (2001). Entretanto, faz-se a ressalva de que, no PNEPEI de 2008, foram inseridos os termos enriquecimento curricular e adequação, enfatizando a acessibilidade nos recursos didáticos e materiais.

Verificou-se que as adaptações curriculares diferem da flexibilização curricular, visto que apresentam modificações nos conteúdos, objetivos, recursos e nas práticas, de acordo com a necessidade do aluno. Essas adaptações podem ser de pequeno ou grande porte. Nas argumentações analisadas no decorrer da pesquisa, constatou-se a preocupação de que os conceitos não sejam banalizados, nem haja esvaziamento de conteúdo. O entendimento dos termos conceituais reflete na prática educativa,

conforme a elaboração de adaptação curricular para o aluno do PAEE.

Ficou evidente, na busca por responder à discussão acerca da necessidade de efetivação da adaptação curricular por meio do planejamento coletivo, que a eficácia na aplicação de adaptações curriculares precisa ser resultado de um trabalho coletivo entre os docentes, de maneira interdisciplinar e colaborativa. Tornou-se claro, também, mediante as ideias apresentadas, que a colaboração se mostra como um elemento-chave para atender às diversas demandas dentro da sala de aula. E ainda, constatou-se que as resistências à mudança esbarram em questões envolvendo tempo, materiais e, sobretudo, na dificuldade de se planejar em conjunto, uma vez que a maioria dos professores atua em mais de uma instituição de ensino. Esses motivos acabam por limitar o progresso do planejamento colaborativo.

Verificou-se como os processos pedagógicos, inclusive a formação docente, contribuem para novos caminhos na prática educativa inclusiva, valendo-se das adaptações curriculares mediadas por métodos de ensino diversificados e metodologias dinâmicas. Estas realçam a amplitude de ações, enaltecendo as relações sociais a serem desenvolvidas por meio da convivência do aluno com deficiência, oportunizando a ele acessar o currículo e apreender conhecimentos historicamente constituídos, desenvolvendo suas potencialidades e ascendendo ao seu direito de aprender com qualidade e equidade, mediante formação docente voltada para a diversidade no contexto escolar.

Notou-se ao longo do estudo que os cursos de formação de professores precisam contemplar a realidade do aluno em sala de aula. Isso porque que a formação inicial não integra de forma efetiva a teoria contida na grade curricular fornecida aos docentes com a prática dentro da sala de aula. Reafirma-se, assim, a insuficiência das formações fornecidas e a precarização dos recursos destinados ao trabalho docente junto aos estudantes com deficiência. Por isso, chegou-se ao entendimento de que um novo caminho surge a partir de um despertar e de um olhar aguçado para os estágios supervisionados. Sugere-se, dessa forma, uma reformulação na grade curricular da formação acadêmica, com ampliação do tempo de estágio e debates acerca da prática inclusiva no espaço escolar. Todavia, essas abordagens ainda permanecem subutilizadas, enquanto as concepções educacionais tradicionais prevalecem.

Diante do exposto, permanece a certeza da necessidade de uma transformação de postura no espaço escolar, tornando-se emancipatória, por meio da

consciência crítica de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se que as práticas orientadas pela ética, pelo profissionalismo e pela valorização do próximo devem ser adotadas no ambiente escolar, respeitando as identidades e os modos individuais de aprendizagem.

Embora o tema esteja longe de se esgotar, deixa-se registrado a importância de repensar questões como a defasagem de conteúdos e outros desafios enfrentados no ambiente escolar, os quais podem ser superados por meio de um esforço conjunto. Busca-se, mediante o que foi apresentado, contribuir com as futuras produções acadêmicas, com vista à efetivação de uma educação de qualidade e equidade para todos.

REFERÊNCIAS

APORTA, A. P. **Roda de conversa: (re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no Ensino Fundamental II.** 2020. 84 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12640>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza.** 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas.** 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, Goiás, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/9632/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONIFÁCIO, E.; MADUREIRA, E. No trilho da equidade: uma história de vida de inclusão socioeducativa. *In*: PALMEIRÃO, C.; ALVES, J. M. (Coords.). **Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: caminhos de uma inclusão sucedida.** Porto: Universidade Católica, 2019. p. 84-106.

BORGES, J. A. de A. R. **Educação inclusiva em Goiás: pontos e contrapontos.** 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2021. Disponível em: <http://65.108.49.104/handle/123456789/550>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20oficiais%2C%20o%20ensino,Art. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAETANO, D. B. **Estratégias e mediações para o ensino de Geometria Plana à luz do Desenho Universal Pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/1074bf08-2225-44e0-81bf-bc8b1aa43c80/content>. Acesso em: 21 jun. 2023.

CAMPOS, C. M. F. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8446>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CAMPOS, R. G. P. de O. **Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva**: um estudo na Rede Municipal de Salvador. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32733>. Acesso em: 12 abr. 2023.

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

CARVALHO, G. G. **Práticas inclusivas para a educação**: possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243250>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CARVALHO, L. C. **Formação permanente educação especial**: aproximações e afastamentos na/da docência inclusiva. 2020. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23138>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAGA, V. S. C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual**: desafios e perspectivas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Santa Catarina, 2020.

DROSDOSKI, J. B. P. **Uma experiência docente no ensino de biologia para estudantes inclusos em sala de aula regular**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, 2020. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24628/1/experienciadocenteensinobiologia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FERREIRA, P. D.; BOBATO, F. C. Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e Argentina. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4162>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FLORIANI, F. H.; FERNANDES, S. de F. **Flexibilização e adaptação curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? 2018. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FONSECA, K. de A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, São Paulo, 2011.

FRANÇA, B. S. **Prática educativa de docente de ciências na inclusão escolar de estudante e deficiência intelectual**. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14978/DISSERTAC%20A%20O.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GATTI, B. A.; MENEZES, L. C. Educação e futuros: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 52, p. 153-167, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974/4721>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GONÇALVES, N. T. L. P. **Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15898_UFES_DISSERTA%C7%C3O_NAHU_NTHIAGHOR_V.FINAL.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

GUADAGNINI, L. **Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10830?show=full>. Acesso em: 12 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Como a educação inclusiva tem avançado no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-inclusiva-no-brasil/>. Acesso em: 15 dez 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e por aprender: Davídov e teoria histórico-cultural da atividade**. 2003. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/1_a_didatica_e_a_aprendizagem_do_pensar_e_do_aprender_libaneo.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA JÚNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LOPES, P. V. L. **Práticas educativas inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos público-alvo da educação especial**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/5678/1/Paula%20Vilhena%20Louro%20Lopes.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

MACENA, J. de O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, out./nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngngmmxxCz57CJD4LMwfCb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MACHADO, J. Igualdade à equidade: tensões e desafios de um processo de mudança. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 24, p. 1-35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11762>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, M. P. **Formação contínua em educação física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal**. 2021. 289 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17520>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debates. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/>. Acesso em: 10 maio 2023.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividade de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11916>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4458/1/Disserta%20Daniela%20Nantes.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NASCIMENTO, R. M. de L. L. **Uma proposta de formação de professores de matemática e de ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/39506>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NEUMANN, P. **O sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná, 2015.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões em literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CÔNDON, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, A. da S. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2022. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4410/2/Andr%20da%20Silva%20Oliveira%20Disserta%20a7%20a3o.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, F. A.; ARAÚJO, A. C. B. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição? **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. M. **Formação docente a educação especial inclusiva: estudo a partir das publicações da AnPEd (2007-2017)**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, Goiás, 2021. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/11268>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PARADA, E. R. V. **Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira**. 2021. 162 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5485>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PEREIRA, D. A. S. **Desenho Universal para Aprendizagem no ensino das ciências ambientais**: um olhar a partir de alunos com deficiência e sem deficiência. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/12506>. Acesso em: 12 set. 2022.

RESENDE, A. C. A.; MIRANDA, M. G. de. Igualdade, equidade e educação. *In*: MIRANDA, M. G. de (Org.). **Educação e Desigualdades Sociais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 19-42.

SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e políticas de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SANTOS, S. C. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista**: a perspectiva docente. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202249>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, A. A. de F. **Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II**: contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25887>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, F. de L. B. **Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do desenho universal para a aprendizagem**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21286/1/FabricioDeLimaBezerraSilva_Dissert.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

SILVA, J. P. S. **Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares**: experiências com alunos do ensino fundamental anos finais diagnosticados com deficiência intelectual. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/38277>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SILVA, M. dos R. L. **Educação afetiva nos processos de ensino e de aprendizagens**: um estudo de caso e estudantes do ensino médio. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9719>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10498>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, W. L. O direito de uma educação de qualidade no exercício do ensino aprendizado no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 17, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/1033448/rsd-v11i1738893>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SOARES, T. M. de A. **A formação continuada e a diversidade na sala de aula**. Jundiaí, SP: Paco, 2021.

SOUZA, A. R. A.; TORRES, L. L. Equidade e excelência em educação: dilemas e tensões na sociedade contemporânea. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO, 5., 2021, Braga. **Anais** [...]. Portugal: Universidade do Minho, 2021. p. 1027-1039. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/76017/1/Souza%20%26%20Torres%2c%20ENJIE%202022.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TAMIOZZO, C. I. **“Um aluno a incluir é um aluno por salvar”**: reconhecimento, responsabilidade e amor na inclusão do deficiente intelectual. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/5f3c1b2d-fae9-467b-bd8a-e291db26c3b5>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

TERRA, R. N. **Educação inclusiva no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**: análise dos principais aspectos que envolvem a concretização da universalização da educação na rede regular de ensino. 2021. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1915>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VASQUES, R. F. **A metamorfose de equidade nas políticas curriculares brasileiras**: da promoção de oportunidades a diferenciação pedagógica. 2021. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9734>. Acesso em: 14 jan. 2023.

VIANA, E. M. S.; SANTOS, C. E. F. Política de formação de professores leigos na ditadura civil- militar e a memória de educadores do sertão da Bahia (1967-1983). **Tempos Históricos**, v. 22, n. 2, p. 659-678, 2018. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/19565. Acesso em: 09 nov. 2023.

XAVIER, M. da S. **Acessibilidade curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 dez. 2022.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>. Acesso em: 8 maio 2023.

ZARA, T. de O. **Análise de processos de formação docente sobre práticas de ensino diferenciado**. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/27824>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal de aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 15 dez. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS QUE SE REFEREM A ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO PERÍODO DE 2018 A 2022

Autor/Título/Ano	Tipo de pesquisa/Referencial Teórico	Resultados	Modalidade
ARAÚJO, M. A. Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas (2019).	Pesq. de Campo / Referencial: Vygotsky (1995, 2007), Mineto (2012), Plesch (2014) e Capellini (2018).	Os apontamentos desse estudo revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares, além disso, evidenciou nos documentos, arquivos e observações nas escolas a legitimação das chamadas flexibilizações curriculares.	Dissertação
GUADAGNINI, L. Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual (2018)	Pesquisa de Campo/ Ferraz (2007), Oliveira (2008), Boer (2012), Guadagnini e Duarte (2015).	A adaptação curricular é uma ferramenta fundamental para o trabalho com alunos com deficiência intelectual e deve acontecer com a participação efetiva do professor.	Dissertação
GONÇALVES, N. T. L. P. Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos (2021).	Pesquisa Bibliográfica/ Vygotsky (2001), Godson (1995), Saviani 2012, 2015), Marx (2012, 2017).	Os resultados revelaram que o conceito ainda perpassa por um distanciamento da fundamentação pedagógica, pela falta de problematização e análise crítica nas políticas voltadas para educação especial e inclusão, visto a ênfase na limitação da deficiência pelo fator biológico e a dificuldade de definição conceitual, o que fragiliza a formação e ação pedagógica dos professores.	Dissertação
MUNIZ, J. D. Adaptação curricular em atividade de leitura	Pesquisa de Campo/ Antunes (2008), Lopes (2010), Fonseca (2011),	O estudo concluiu que são necessárias ações de formação continuada em	Dissertação

e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa (2019).	Boer (2012), Gubert; Bueno (2013), Valera (2015), dentre outros.	serviço para os professores sobre como contemplar em seu planejamento adaptações dos conteúdos curriculares para apoio à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.	
SANTOS, S. C. Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente (2020).	Pesquisa de Campo/ Brito (2014), Carvalho (2006), Luque (2014), Lippe (2012), Sigolo (2008), Guadganini (2018) dentre outros.	Evidenciou a compreensão reducionista acerca do conceito de adaptação curricular e significativas limitações e/ou inexistência de articulação de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e das salas de recursos.	Dissertação
XAVIER, M. da S. Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico (2018).	Pesquisa Bibliográfica/ Gimeno Sacristán (2000), Silva (2010); Correia (2016); Haas e Baptista (2014, 2015), Meirieu (1998, 2000) e Garcia (2007).	Destaca-se como resultados da pesquisa a evidência da mudança recorrente dos conceitos relacionados ao currículo e Educação Especial nas políticas públicas; e que as adaptações, adequações e flexibilizações curriculares apresentam fragilidades na construção pedagógica, e, em geral se configuram como ações de diferenciação curricular para os alunos com deficiência.	Dissertação
ZERBATO, A. P. Desenho universal de aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa (2018).	Pesquisa de Campo/ Rose e Mayer (2002), Nelson (2014), Alves, Ribeiro e Simões (2013).	Constatou-se que os conhecimentos teóricos sobre DUA trabalhados durante o Programa de Formação possibilitou ao professor a assimilação e execução de práticas que potencializam a participação e o aprendizado de maneira mais rápida do que a implementação de uma estratégia específica de ensino para o estudante PAEE	Tese

APÊNDICE II – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS QUE SE REFEREM A PRÁTICA EDUCATIVA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 2018 A 2022

Autor/ Ano	Tipo de pesquisa/Referencial teórico	Resultados	Modalidade
APORTA, A.P. Roda de conversas: (re)pensando o processo de ensino de alunos com Deficiência intelectual no ensino fundamental II (2020).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Denari (2008), Leite, Laura e Martins (2013), Garcia (2010), Santos (2013), Oliveira (2010), Marques (2013), Heredero e Roni (2010) e outros.	nas duas primeiras duas rodas de conversa, foi constatado que os professores apresentaram dificuldades para o ensino dos alunos com deficiência. Também, observou-se que os professores não realizavam adaptações curriculares nas atividades voltadas ao ensino destes alunos. Após as duas primeiras rodas, os professores começaram a reelaborar suas próprias identidades e, com isso, pensaram sobre opções de atividades adaptadas para os alunos com deficiências. Desta forma, observou-se que os professores tinham ações com propósito de adequar as atividades considerando as potencialidades dos alunos com deficiência. Mais ainda, com o término da pesquisa, constatou-se que as rodas de conversas contribuíram para ações de adaptações curriculares aos alunos pesquisados.	Tese
ARARUNA, M. R. Articulação entre o professor do AEE e o professor comum: um estudo das perspectivas do	Pesquisa de Campo/ Referencial: A literatura científica nacional e internacional Braun (2012), Mendes (2006), Kampwirth (2003),	Indicam que a articulação entre os dois grupos de docentes (professores do AEE e da classe comum) ocorre de forma assistemática, sem	Tese

trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza (2018).	Murawski; Swanson (2001).	planejamento prévio ou intencionalidade definida, via de regra com vistas a atender a emergência de situações cotidianas junto aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).	
CAMPOS, C. M. F. Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil (2018).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Mendes (2010), Kampwirth (2003), Murawski; Swanson (2001) dentre outros.	Apontam que as professoras reconhecem a relevância da inclusão escolar na Educação Infantil, assim como a importância do trabalho realizado nessa etapa para o desenvolvimento dessas crianças, mas destacam várias dificuldades para que esse processo aconteça da melhor forma possível como: despreparo dos professores em lidar com as crianças PAEE; pouco investimento em cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME); carência de recursos humanos e materiais; excesso de alunos em sala, gerando um trabalho muitas vezes voltado para os cuidados, ficando o educar e o brincar em segundo plano e pouco investimento e prioridades de ações voltadas para essa etapa educacional por parte do Poder Público.	Dissertação
FRANÇA, B. S. Prática educativa de docente de ciências na inclusão escolar de estudante e deficiência intelectual (2021).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Almeida; Xavier; Marinho (2012), Vaz (2012), Lima; Mello; Malta (2015), Soares; Castro, Delva (2015), Oliveira (2018).	Os achados explicitaram uma prática educativa docente pautada no ensino padronizado e elaborado pelo Sistema Apostilado de Ensino que a escola privada adota. A prática da docente participante tem como objetivo a transmissão dos conteúdos presentes na apostila escolar, através de atividades	Dissertação

		expositivas e de reprodução. Em relação às modificações na prática educativa, a docente realiza adequações quanto ao nível de aprofundamento dos conteúdos e dificuldades das atividades, exclusivamente para a estudante com deficiência intelectual.	
LOPES, P. V. L. Prática educativas inclusivas: atenção às possibilidades dos alunos PAEE (Público-alvo da Educação Especial) (2019).	Pesquisa de Campo/ Vygotsky (1997, 2007, 2011) etc.	Os resultados revelaram os saberes constituídos no desenvolvimento profissional docente e na experiência junto ao aluno PAEE, a presença de afeto na relação professor/conhecimento/ aluno e a constituição de parcerias colaborativas junto à ação docente, podem ser considerados como fatores que interferem positivamente e contribuem para uma prática educativa inclusiva, junto aos alunos PAEE, na sala de aula comum dos anos iniciais.	Dissertação
NANTES, D. P. Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula (2019).	Pesquisa de Campo/ Vygotsky (1997, 2001, 2003, 1983) dentre outros.	Apesar de todo o aparato de legislações e normatizações existentes, amparando o estudante com deficiência intelectual para que receba uma educação de qualidade que lhe proporcione, de fato, uma efetiva inclusão escolar, não foi essa a realidade encontrada na escola lócus dessa pesquisa. Foi possível perceber um contexto escolar marcado pela descrença no educando, práticas pedagógicas tradicionais, mediação entre professor e estudante bastante restrita, demonstrando	Dissertação

		uma inclusão escolar muito aquém da estabelecida nos parâmetros das legislações e normas, o que ceifa a oportunidade de equidade na qualidade da Educação oferecida ao estudante com deficiência intelectual.	
OLIVEIRA, A. S. Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (2022).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Silva (1987), Mantoan (2001, 2004, 2006, 2008, 2015), Sasaki (2003, 2005, 2008), Vygotsky (1998), Piaget (1973, 1975, 1985, 1998 e 2007), Wallon (1968, 1995) dentre outros.	entendeu-se que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem tanto do aluno com DI como também do aluno sem deficiência, de modo a evidenciar uma prática educativa que efetiva a inclusão.	Dissertação
SILVA, F. de L. B. Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do desenho universal para a aprendizagem (2021).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Ensino Colaborativo: Peixoto, Carvalho (2007), Zerbato (2014), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Zaboroski; Mata; Soriano; Martins (2017).	Como resultado, os professores colaboradores consideraram que o Desenho Universal para a Aprendizagem é um importante conceito na busca pela perspectiva de participação de todos os alunos nas atividades pedagógicas.	Dissertação
SILVA, M. dos R. L. Educação afetiva nos processos de ensino e de aprendizagens: um estudo de caso e estudantes do ensino médio (2021).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Piaget, Vygotsky, Wallon, Mosquera, Maturana, Ausubel, Rogers, Goleman, Freire, Anastasiou, Damásio, Vygotsky e Luria, Tardif, Ledoux, dentre outros.	mostram que os principais aspectos que contribuem para o desenvolvimento da Educação Afetiva com estudantes do Ensino Médio são: o ensino como proposta de humanização; a qualidade das relações interpessoais; práticas pedagógicas inspiradas em valores humanos; integração das dimensões: emocional, intelectual, física, social, cultural e espiritual; sentimento de pertencimento/espírito de	Tese

		família; inclusão da comunidade na escola; aprendizagem significativa; Educação de excelência acadêmica e humana; estrutura física de qualidade; e ensino como potencial de transformação.	
SILVA, J. P. S. Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares: experiências com alunos do ensino fundamental anos finais diagnosticados com deficiência intelectual (2019).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Vygotsky (1995), Almeida (2011), Mantoan (2006), Japiassú e Marcondes (2006), Anache (2011), Azevedo e Steinke e Leite (2014) e outros.	Os resultados da pesquisa constataram que os alunos alcançaram diferentes aprendizados extracurriculares nas experiências em atividades práticas na horta escolar, interagiram com os conceitos geográficos em outras disciplinas e melhoraram nas relações interpessoais.	Dissertação
ZARA, T. de O. Análise de processos de formação docente sobre práticas de ensino diferenciado (2022).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Tomlinson (2017), Rose (2015), Vygotsky (1991); Ensino colaborativo: Mendes, Viralunga, Zerbato (2018), Meyer, Rose e Gordon (2014), Zerbato (2018) dentre outros.	Os resultados mostram que a modelização de práticas e o trabalho em grupo em um ambiente formativo acolhedor de promoção da constante reflexão docente geraram o sentimento de autoeficácia do professor diante das necessidades dos seus estudantes.	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE III – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PESQUISAS QUE SE REFEREM À FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE 2018 A 2022

Autor/Ano	Tema/ Assunto	Resultados	Modalidade
CAMPOS, R. G. P. O. Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva: um estudo na rede municipal de Salvador (2020)	Pesquisa de Campo/Referencial: Mittler (2007), Capellini e Mendes (2006), Tardif (2014), Gatti (2016), Nóvoa (2002), Imbernón (2009)	Constatou-se que as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não são acessíveis a todos os profissionais que atuam em escolas municipais de Salvador, tanto professores quanto coordenadores. Por meio dos relatos, foi identificado que há trocas de conhecimento e experiências, contudo os professores não têm conhecimento sobre o papel que o coordenador pedagógico pode exercer para a formação docente. Observou-se a necessidade de formação regular e continuada com toda a equipe pedagógica. As formações colaborativas poderiam ocorrer no ambiente escolar, no entanto, o espaço físico, nas escolas municipais de Salvador, em sua maioria, apresentam inadequações como a dificuldade em ajustar horários disponíveis para reunir todo o grupo de professores. Pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber que a formação inicial, continuada e em serviço têm sido insuficientes para a melhoria das práticas pedagógicas para ensino dos alunos na perspectiva da inclusão	Dissertação

		educacional.	
CARVALHO, L. C. Formação permanente educação especial: aproximações e afastamentos na/docência inclusiva (2020).	Pesquisa de Campo/Referencial: Freire (1998; 2013; 2016), Bourdieu (2011), Antunes (2001; 2005), Imbernón (2009), Nóvoa (1992) dentre outros	Os achados da pesquisa visam promover espaços de reflexão crítica do corpo docente sobre o paradigma da educação inclusiva, repensando conceitos até aqui pensados e/ou vividos.	Tese
CARVALHO, G. G. Práticas inclusivas para a educação: possibilidades e desafios para os professores da rede Estadual do Espírito Santo (2022).	Pesquisa de Campo/Referencial: Nunes e Madureira (2015), Meyer; Rose; Gordon (2014), Zerbato e Mendes (2018)	Os resultados apontaram a necessidade de formação continuada voltada aos professores da sala comum que possa auxiliá-los no atendimento satisfatório e inclusivo dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial	Dissertação
MORAIS, M. P. Formação contínua em educação física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal (2021)	Pesquisa de Campo/Referencial: Cruz (2005), Cruz e Soriano (2010), Bitencourt (2014), Silva Filho e Barbosa (2015), El Tana e Cruz (2016).	Licenciados portugueses percebem-se mais competentes e com maior qualidade na experiência ao atuarem com estudantes com Deficiência Física e Deficiência Visual. Já os professores Recém – Licenciados brasileiros tem estas percepções na atuação com estudantes com Deficiência Intelectual. Entretanto, os professores de ambos os países que não são recém – Licenciados, sentem-se mais competentes e com maior qualidade na experiência na ação docente com estudantes com Deficiência Intelectual. Vimos ainda que diversas barreiras estruturais, atitudinais e legislativas representam um entrave perante a efetividade de um ensino inclusivo nas aulas de Educação Física Escolar, entre estas estão a indisponibilidade de recursos pedagógicos e humanos, materiais e sobretudo formativos que	Tese

		levam os professores a se questionarem o quanto se sentem eficazes para promover uma ação pedagógica mais equitativa	
MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores (2001).		Na formação docente se levem em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica.	Artigo
MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debates (2021).		Não pode ser vista apenas como atividade prática, baseada na racionalidade instrumental, mas como atividade intelectual, pautada pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista.	Artigo
NASCIMENTO, R. M. L. L. Uma proposta de formação de professores de matemática e de ciências na UEG (Universidade Estadual de Goiás) Anápolis (2020).	Pesquisa de Campo/ Referencial: Vygotsky, Tardif, Libâneo, Seabra, Mantoan, Saviani e outros.	A pesquisa mostrou resultados satisfatórios quanto ao alcance dos saberes docentes, de modo especial no saber lidar, saber se colocar no lugar do outro e o saber agir de forma ética. Mostrou ainda a importância do trabalho coletivo e interativo referendado pela perspectiva sócio interacionista para produzir conhecimentos e mudanças em problemas vivenciados nos contextos sociais; neste caso a inclusão.	Tese
OLIVEIRA, L. M. Formação docente a educação especial inclusiva: estudo a partir da publicação da AnPEd (2007- 2017) (2021).	Pesquisa bibliográfica/Referencia l: Dourado (2001), Garcia (2009), Gatti e Barreto (2009), Saviani (2009), Gatti (2010), Borges; Aquino; Puentes (2011), Pimenta (2013).	Demonstraram que a discussão sobre a formação docente para a educação especial inclusiva ainda precisa de novos estudos e discussões acerca da temática, especialmente sobre: ampliação e aprofundamento das pesquisas sobre o processo de avaliação, interação entre professores especialistas e professores de sala, formação docente e o	Dissertação

		uso das ferramentas tecnológicas, estágio na formação inicial como o primeiro contato do docente com o público da educação especial, relação entre a formação e as condições de trabalho dos docentes, valorização desses profissionais e análise das políticas públicas voltadas para o tema.	
SILVA, A. A. de F. Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II: contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO (2019).	Pesquisa de Campo/Referencial: Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), Di. Giorgi (2011), Ghedin (2010), Pimenta (2012), Freire (1996).	evidenciou que os docentes assumem o desejo de participar de ações formativas, no entanto, esperam que elas sejam mais coerentes com a prática enfrentada por eles e com suas reais necessidades. Ressaltamos que o planejamento das ações formativas deve considerar a rotina excessiva de trabalho e as demandas do cotidiano escolar, ou seja, as condições de trabalho e a valorização profissional, aspectos inerentes ao processo de formação contínua nos contextos escolares	Dissertação
SILVA, J. P. S. Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município Paraense (2019).	Pesquisa de Campo/Referencial: Mantoan (2003), Cavalcanti (2010), Morgado (2006), Fernandes (2007), Moraes e Navas (2010), Japiassu e Marcondes (1989).	Foi constatado que as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não são acessíveis a todos os profissionais que atuam em escolas municipais de Salvador, tanto professores quanto coordenadores. Por meio dos relatos, foi identificado que há trocas de conhecimento e experiências, contudo os professores não têm conhecimento sobre o papel que o coordenador pedagógico pode exercer	Dissertação

		para a formação docente. Foi possível constatar que há a necessidade de formação com toda a equipe pedagógica, a qual deve acontecer regularmente.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).