

Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização

Frederico Santiago Lima

Pedagogo, mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (UCAM)

Rosângela Pimentel Martins

Assistente em administração, licenciada em Biologia (Cederj), especialista em gestão escolar

A elaboração deste trabalho ocorre a partir de observações prévias de situações dos alunos que demandavam algum tipo de adaptação curricular significativa, ao longo dos anos, em cursos ofertados no Campus Santo Antônio de Pádua, do IFFluminense. Essas observações estão relacionadas apenas aos casos mais significativos de atendimento para adaptações curriculares, não contemplando os atendimentos diários (corriqueiros e de praxe), bastante naturais em uma escola.

Podemos caracterizar as adaptações curriculares como sendo de grande porte ou de pequeno porte. A primeira compreende modificações maiores (política, administrativa, financeira, burocrática), alterando de forma significativa documentos oficiais da escola, além de extrapolar a área de atuação do professor. Já a segunda está ao alcance do docente, ou seja, referem-se a adaptações nos objetivos de ensino, conteúdo, método aplicado, temporalidade, avaliação, materiais didáticos utilizados etc. (Brasil, 2000).

Com o desejo de tornar a leitura do artigo mais clara, salientamos duas questões importantes: que as terminologias adotadas para este artigo são "necessidades educacionais específicas", porém sabemos que alguns escritos teóricos, legislações e regulamentações também trazem as terminologias "necessidades educacionais especiais" e "necessidades especiais". Aqui tratamos ambas com a mesma essência. Estamos, ainda, considerando o termo "flexibilização" como sendo parte integrante do termo "adaptação". Este está num nível macro por demandar, algo que talvez não tenha sido alcançado com o movimento de flexibilização adotado. Flexibilização se refere aos caminhos alternativos que a escola ou os professores percorrem para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo, podendo ser questões bem simples, mas acreditamos que não deixam de ter sua relevância. Já a adaptação parte do princípio de que a sua efetivação é uma consequência de alguns impedimentos da deficiência identificada quando o aluno não consegue, sem que algo seja adaptado de acordo com sua necessidade, acessar o currículo comum aos demais estudantes, mas num sentido estrutural do plano de curso.

A partir de um currículo flexível, se faz possível a realização das adaptações aos conteúdos para alunos que delas necessitem. Ao abordarmos o termo adaptação curricular, não necessariamente trataremos da necessidade de mudanças estruturais no plano do curso, mas sim, algumas flexibilizações na práxis pedagógica que possam satisfazer às necessidades educacionais específicas dos alunos atendidos. Corroborando com a necessidade de flexibilização e adaptação para os estudantes, Blanco (2004, p. 293) afirma que "responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais".

No contexto pandêmico, tanto os alunos atendidos que necessitavam do afastamento escolar e permaneceram sob regime domiciliar/hospitalar por questões de saúde, quanto os alunos que não necessitavam do afastamento, mas precisaram de adaptações curriculares, fazem parte do escopo deste trabalho. De modo geral, temos como foco pessoas com impedimentos de pequeno, médio e longo porte, de natureza física, intelectual, sensorial (transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e a superdotação) e alunos com transtornos funcionais específicos relacionados à aprendizagem, como dislexia, TDAH, discalculia, disgrafia, transtornos que podem ser de origem pedagógica, psicológica, neurológica, intelectual ou cognitiva.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos os estudantes, pois as escolas, como identidades educativas, precisam satisfazer as necessidades de todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, psicológicos ou sociais, tendo ou não uma deficiência (Sánchez, 2005). Desse modo, aqui tem-se como objetivo analisar o escopo legal e o que se tem a esclarecer sobre as adaptações curriculares, sem o propósito de exauri-las, sinalizando alguns desafios da práxis pedagógica docente para essa aplicabilidade.

Para chegarmos ao final da pesquisa de forma a contribuir de alguma maneira para o processo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, iremos também buscar informações sobre a familiaridade dos docentes em relação ao processo de adaptação curricular, a capacitação do professor e o suporte institucional para as ações a serem desenvolvidas. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica sobre a relevância do tema, além de aplicação de questionário para os docentes.

Ao longo da pesquisa, foi possível verificar que as necessidades de adaptações curriculares são efetivas, porém, os desafios são enormes, seja pela falta de formação docente, seja pela precariedade na implementação dos atendimentos ou pela legislação, que pode comprometer o processo como um todo, podendo impactar de forma significativa na vida escolar e profissional futura do estudante, principalmente por se tratar de uma escola de educação profissional e tecnológica (EPT), inserida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Apontamentos no campo das adaptações curriculares

Iniciamos este tópico destacando nosso entendimento sobre a relevância de uma escola com perspectiva inclusiva. Este tipo de ambiente potencializa o acesso à aprendizagem, além de contribuir com outros fatores entrelaçados às relações sociais dos indivíduos, instigando-os à compreensão do ser diferente e sua consequente quebra dos preconceitos. Bungenstab (2021, p. 7) corrobora esse posicionamento, afirmando que toda pessoa necessita ser compreendida como “um ser singular que tem sua história e sua forma particular de enxergar o mundo e dar sentido a ele, bem como, também, é um ser social que ocupa um determinado lugar na sociedade”.

Ao fazermos uma visita no que há como referencial teórico e legislação pertinente sobre alunos com necessidades educacionais específicas, ficam evidentes as contradições sobre essa terminologia. É contraditória pois a própria legislação faz referência a esse termo “necessidades educacionais” voltado para discentes público-alvo da educação especial, de modo específico, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), em seu artigo 58, que entende por educação especial, “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

A Constituição Federal de 1988, Art. 208, inciso III, fala de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, voltado para a Educação Especial (Brasil, 1988). O mesmo acontece com a Lei nº 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Difícilmente encontramos escritos legais e orientações, inclusive do MEC, em relação aos casos de alunos com necessidades educacionais específicas que não sejam públicos de Educação Especial. Algumas contradições podem ser observadas também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pois ela trata da inclusão, mas não contempla casos para além da Educação Especial. Entretanto, para este trabalho, destaca-se que a compreensão do educando com necessidades educacionais específicas é muito mais ampla do que apenas para alunos público-alvo da Educação Especial, por entendermos que a inclusão requer uma amplitude mais significativa. Nesse sentido, Mantoan (2010) ratifica dizendo que “inclusão é o processo que o ser humano possui de reconhecer e entender o outro sujeito” (Mantoan, 2010, p.1).

Partimos do princípio de que todo público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, do atendimento educacional especializado (AEE) possui necessidades educacionais específicas. Contudo, a terminologia não deve se restringir somente ao público com deficiência, como tem sido colocado. Não há como deixarmos de considerar os “pequenos e médios problemas de saúde” em que os estudantes precisam momentaneamente de uma atenção diferenciada, inclusive sendo em determinados momentos bastante semelhantes aos que necessitam de uma educação especial, a diferença fica por conta do tempo de atendimento, basicamente. Temos casos de gestantes, alunos que passam por problemas psicológicos/psiquiátricos, problemas de saúde física, enfim, questões que não são para a vida toda, mas necessitam de adaptações curriculares por períodos significativos, ou seja, períodos que se a escola não fizer algo semelhante ao que é posto para o público exclusivo da Educação Especial poderá impactar negativa e diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Um fator a ser considerado são os casos em que o estudante necessita de afastamento do espaço escolar devido a questões temporárias relacionadas à saúde. Há a possibilidade de atendimento excepcional para estes casos, mas são legislações antigas, de 1969 e 1975. O Decreto-Lei nº 1.044/69 e a Lei nº 6.202/75, sem nenhum direcionamento de como realizar, indica possibilidades e estratégias para esta execução. O Decreto-Lei nº 1.044/69 tem características um pouco mais abrangentes sobre o público-alvo, não se limitando aos alunos com deficiências, mas não fala em tempo de afastamento ou encaminhamentos para estratégias.

A falta dessa previsão de tempo mínimo é uma questão bastante questionada pelos docentes. O Art. 2º atribui aos estudantes, como forma de compensar a ausência às aulas, exercícios domiciliares, com acompanhamento da instituição escolar, sendo compatíveis com o estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento. Quando deixa explícito que é de acordo com as possibilidades do estabelecimento escolar, deixa margem para que não tenhamos um atendimento e um acompanhamento significativo para o aluno, pois acaba ficando em segundo plano. Assumir essa responsabilidade é algo fundamental para o discente (Brasil, 1969).

Já a Lei nº 6.202/75 fala sobre o afastamento da gestante, especificamente. Nesta, ainda que de modo superficial, há a especificação sobre as condições de tempo de afastamento. O fato de serem legislações antigas acabam gerando muitos questionamentos, como ocorreu com a Câmara de Educação Básica (CEB/CNE), em que foi questionada a validade, aplicabilidade e vigência de dispositivos legais e proferiu encaminhamentos por meio do parecer CEB/CNE 31/2002:

O professor [...] cita diversos decretos, como o Decreto nº 1.044/69, a Lei nº 6.202/75 e outras normas federais, confrontando-os com as disposições da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando ênfase ao disposto no Art. 24, inciso VI, e ao Art. 47 e seu § 3º, nos quais se define: "Art. 24, VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento o total de horas letivas para aprovação. Art. 47, § 3º - é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância". Às questões formuladas, o consultante Professor acrescenta: "Face ao exposto, gostaria de uma orientação do CNE, tendo em vista que as citadas leis, decretos e decretos-leis proporcionam uma certa confusão, posso conceder os benefícios, mas ao mesmo tempo reprovar, pois estou dentro da lei" (Brasil, 2002).

Como podemos observar, o questionamento envolve uma certa contradição nos instrumentos legais. A abordagem do público com necessidades educacionais específicas, que necessitam de atendimento excepcional, seja em regime hospitalar ou domiciliar, tem sido reducionista. Não são consideradas as especificidades de diversos casos, mesmo que demandem tempo de afastamento da escola. O texto elaborado em 2002, pela Secretaria de Educação Especial do MEC, intitulado *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, faz uma abordagem tendo como objetivo estruturar as ações políticas voltadas para a organização do sistema de atendimento educacional em ambientes domiciliares e hospitalares. Nessa elaboração, tem diversos encaminhamentos para as possíveis estratégias, porém, tem-se como escopo apenas a Educação Especial (Brasil, 2002).

Por um lado, essa legislação, sobre esses estudantes que necessitam de afastamento do ambiente escolar, deixam a desejar, por outro, os casos de alunos que não necessitam se afastar do ambiente escolar e precisam de um acompanhamento mais específico são ainda maiores. Entretanto, o próprio entendimento da CEB/CNE, no Parecer nº 17/01, ratifica a amplitude do raciocínio do conceito de necessidades educacionais específicas:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. Como se vê, trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001, p.14-15).

Correia (1999) aborda o termo adaptações curriculares como sendo modificações, alterações ou transformações que os docentes e a escola fazem nas propostas curriculares, com o intuito de atender às necessidades de seus estudantes. Essas mudanças podem ocorrer nos elementos básicos do currículo, nos elementos que tornam possível o acesso a ele. Segundo o que consta na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), todo educando deve ter a oportunidade de alcançar e manter o nível de aprendizagem de modo adequado. Além disso, preceitua que os sistemas educacionais precisam levar em conta a diversidade de características e das necessidades de seus estudantes.

Para Oliveira e Leite (2000, p. 13), a "Escola para Todos", lema da declaração de Salamanca, necessita se fortalecer numa proposta educacional que

garanta e favoreça condições de aprendizagem a todos num só contexto, proporcionando uma educação diferenciada e dando respostas educativas ao aluno durante todo o processo de escolarização, se isto se fizer necessário, ou seja, oferecer uma educação permanente que atenda às peculiaridades de cada um (Oliveira; Leite, 2000, p. 13).

Diante dessa lógica, entende-se que a necessidade educacional específica não se reduz ao público de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Por isso, reforçamos a necessidade de o poder público elaborar estratégias e encaminhamentos sobre possibilidades e desafios voltados não somente à Educação Especial, mas a todo tipo de aluno que demande adaptações, pois cada um tem a sua característica própria e sua necessidade educacional específica, sendo que uns já nascem com essa demanda e outros podem adquiri-la por momentos curtos, médios ou longos no decorrer da vida.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outras coisas, afirmam que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes e cabe à escola organizar um ambiente propício para atender os educandos com necessidades educacionais específicas. Além disso, devem assegurar as condições ideais para uma educação de qualidade para todos (Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001). Assim, fica claro que a escola precisa se preparar para realizar as adaptações curriculares para os alunos.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 revogou o Decreto nº 6.571, de 2008. Foram estabelecidas novas diretrizes, tais como, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. O decreto determinou que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e o aprendizado aconteça ao longo de toda a vida, impedindo a exclusão do sistema educacional sob a alegação da deficiência. É mais do que natural afirmarmos que devemos crer que toda pessoa pode aprender, tendo ou não algum tipo de deficiência. Isso é ratificado por Beyer (2006):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas (p. 76).

Seguindo esse ponto lógico, podemos dizer que uma escola que se diz inclusiva é aquela que oferece oportunidade para que os alunos tenham condições de desenvolver o seu potencial, respeitando sempre as particularidades de cada um e promovendo ações para o sucesso pedagógico.

A Lei Federal nº 13.146/15, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ressalta, em seu Art. 27, que a educação se “constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado aos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”. No Art. 28, item V, ela explicita sobre a necessidade da adoção de “medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. Outro ponto a ser destacado é o Art. 28, no item XVII, que fala sobre a “oferta de profissionais de apoio escolar”, algo que poucas vezes podemos observar em boa parte das escolas brasileiras (Brasil, 2015).

A inclusão educacional necessita sempre fazer parte de um movimento mais amplo, de repercussão mundial, denominado de Inclusão Social. Assim, é possível garantir a equiparação das oportunidades para os indivíduos, inclusive para os que, devido às condições econômicas, raciais, culturais, intelectuais ou físicas, acabam sendo excluídos ou colocados à margem da sociedade. De acordo com Mantoan (2001), compete à escola comum se rearranjar para atender a essa multiplicidade populacional.

Góes (2004) já apontava um panorama pouco promissor no campo das ações inclusivas, dentro do que é possível observar sobre a realidade educacional. Dessa forma, ressaltou a escassez de propostas significativas no campo educacional que promovem ensino flexível, ajustável aos diferentes perfis de estudantes, buscando se pautar em propostas de ensino diferenciadas, considerando sempre a heterogeneidade humana. Além disso, ele entende que a inclusão atendeu satisfatoriamente a apenas uma das suas premissas iniciais, que é a matrícula comum a todos os discentes em um espaço escolar comum. Desse modo, há muito a ser refletido e implementado no campo das ações práticas voltadas para o público da Educação Especial e, sobretudo, aos alunos que não fazem parte desse rol, mas que nem por isso demandam menor atenção por parte das adaptações curriculares no espaço escolar, principalmente no mundo pós-pandemia do covid-19, que afetou e ainda afeta tantas áreas e pessoas.

O educador como mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem e sua práxis pedagógica diante das especificidades discentes

Todo o processo educacional necessita ser orientado por recursos metodológicos e estratégias de desenvolvimento que possam atender aos objetivos propostos. Quando um discente fica impossibilitado de frequentar a escola e ter acesso de modo regular aos conteúdos e às atividades propostas ou tem possibilidade de frequentar as aulas, mas requer acompanhamento específico por conta de peculiaridades relacionadas à saúde física, mental, dentre outras, esses recursos e estratégias se tornam ainda mais fundamentais. Nérice (1987, p. 284) defende que devemos compreender a metodologia de ensino como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”. Assim, o foco é o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem que se têm para os alunos, visando maximizar a eficácia, intensificando a obtenção de um rendimento qualitativo e possível, sempre buscando desenvolver o protagonismo no educando com o trabalho envolvendo metodologias ativas, por exemplo.

Para Bastos (2006, p. 10), o conceito de metodologias ativas é um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Ainda segundo o autor, o professor precisa atuar como facilitador, para que o aluno realize pesquisas, reflita, tenha autonomia e decida o que fazer para alcançar os objetivos, ou seja, não fique apenas por conta de atividades pontuais, sem significado.

Esse é um processo complexo e um desafio quando o fator distância do espaço escolar e saúde são elementos definidores dessa complexidade. Por isso, ainda mais nesses casos de afastamento, não se pode permanecer na promoção de situações desiguais, que impõem ações diferentes a fim de que todos possam ser contemplados com uma educação efetiva e inclusiva.

Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes são construídos durante todo um processo de trabalho e de formação continuada, em que o profissional aprende, de maneira progressiva, a dominar seu ambiente de trabalho e a contribuir para a aprendizagem dos estudantes. É fundamental ter essa premissa como entendimento para que, durante o processo, os atores possam entender seu papel e suas possibilidades nesta contribuição ao processo educativo inclusivo dos alunos, possibilitando a superação das dificuldades enfrentadas.

Anastasiou (2001), após realizar um resgate na história sobre as metodologias e os métodos de ensino, revelou que as escolas jesuítas influenciaram bastante na forma de ensinar em nosso país. Esses reflexos têm sido observados até os dias atuais, inclusive, na resolução de exercícios, nas aulas expositivas, na memorização dos conteúdos, assim como no sistema de conduta e processo avaliativo. Entretanto, sobretudo quando falamos de alunos com necessidades educacionais específicas, todo o formato de planejamento voltado para esses estudantes necessita ser bastante diferenciado, para que seja possível uma aprendizagem efetiva.

Diante desse resgate é necessário reforçar a importância do diálogo sobre a temática da práxis docente e sua formação continuada, pois os alunos têm direito a uma educação emancipadora, integrada, reflexiva, inclusiva e que contribua para a sua formação crítica de cidadão, independentemente de estar em espaço escolar ou afastado.

Veiga (2006) vai ao encontro dessa perspectiva de prática docente ao afirmar que o papel do docente não deve ser definido apenas como atribuição de ensinar os conteúdos, mas deve assumir-se como facilitador da aprendizagem, potencializando o acesso do discente às informações para que estas sejam transformadas em conhecimento. Dessa forma, para que sejam atendidas as necessidades educacionais de cada discente, é necessário que os métodos e as metodologias de ensino estejam em constante processo de aprimoramento, o que, conseqüentemente, poderá contribuir bastante para o atendimento das necessidades educacionais que forem surgindo a cada momento, seja no público alvo ou não. Assim, ressalta-se que a formação docente no campo da inclusão é mais que relevante para uma escola que deseja acolher e não escolher o aluno que deseja receber, pois educação é um direito constitucional.

A abordagem da diversidade humana e as diferentes possibilidades de realizar o processo de ensino-aprendizagem nas situações e circunstâncias consideradas não convencionais devem fazer parte do processo de capacitação para o trabalho educacional com alunos que apresentam especificidades. Essa é uma discussão diária, pois o aluno não pode se sentir isolado e excluído pelo fato de não estar frequentando o espaço escolar (mesmo com frequência ativa). Este trabalho, compreendendo a diversidade do público-alvo, requer da escola um planejamento e uma implementação das estratégias que flexibilizem o trabalho a ser realizado e transponham esse planejamento e o trâmite de implementação em ações práticas de adaptação curricular, visando superar o sentimento de isolamento por parte do estudante. Brandão (2011) ratifica dizendo:

As adaptações curriculares consistem no planejamento e proposição de atividades e procedimentos didático-pedagógicos como práticas alternativas necessárias ao processo ensino aprendizagem dos alunos, com a previsão de disponibilidade para o trabalho individualizado, mas não isolado. Cabe ressaltar que os encontros entre professores consistem em uma oportunidade importante para trocas de experiências, discussões, estudos e reflexões de suas práticas apoiados nas literaturas e nas produções científicas mais recentes a respeito das adaptações curriculares possíveis ao atendimento educacional domiciliar (Brandão, 2011, p. 5.265-5.266).

É fundamental que os professores tenham como objetivo o favorecimento da autonomia do estudante, incentivando a sua curiosidade, além de estimular as atitudes em tomadas de decisões coletivas ou individuais, sempre considerando a realidade dos discentes. O trabalho do educador precisa ter um papel relevante na práxis pedagógica, pois a mediação do conhecimento contribui com a aprendizagem crítica do aluno. Para Freire (2011, p. 72), "o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade" e, sem dúvida, o professor tem papel fundamental nesse processo.

Segundo Candau (1991), como agente integrante participativo, o educador deve dedicar-se à atividade, criando condições de desenvolvimento de práticas desejáveis, seja individualmente, seja do ponto de vista do coletivo. Sendo assim, o educador, além de transmissor de conhecimento, deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreçam o aprendizado crítico-reflexivo de forma ativa e motivadora. A prática docente precisa estar compreendida entre o que é ensinado, ou seja, o processo de ensino em sua completude, e a aprendizagem efetiva do estudante diante do que é proposto.

De acordo com Legrand (1976), os educadores não devem agir como especialistas em uma determinada área do conhecimento, mas cuidar para que esses conteúdos sejam assimilados pelos discentes, pois isso seria agir como um reducionista, desenvolvendo apenas a arte da exposição, que não contribui com uma formação crítica, reflexiva e inclusiva do estudante. Esse tipo de escolha de metodologia didática, além de centralizar o conhecimento na pessoa do educador, menospreza as qualidades e as capacidades existentes nos alunos.

Silva e Borba (2011) concordam com o pensamento de Legrand (1976), ao dizerem:

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino. Esses professores percebem-se como especialistas em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos (Silva; Borba, 2011, p. 8).

Como podemos perceber, não há integração entre os termos ensino e aprendizagem. Além disso, o foco não é o aluno como protagonista, mas a figura do professor. Para que uma educação realmente tenha um papel transformador na vida dos alunos, sobretudo de estudantes com necessidades educacionais específicas, não podemos dissociá-los, pois estão intrinsecamente ligados e têm relação direta dentro do processo educacional emancipatório.

Silva e Borba (2011) também demonstram o outro lado da prática docente, como facilitadores e mediadores da aprendizagem:

Mas há professores que veem os alunos como os principais agentes do processo educativo. Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender (Silva; Borba, 2011, p. 9).

Esse tipo de compreensão da realidade é importante para a formação de cada um, diante das suas especificidades e das dificuldades que sentem ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, em uma fase de afastamento do espaço escolar por problema de saúde, em que cada vez mais o foco do processo deve ser o aluno. Além disso, temos os alunos que conseguem frequentar a escola, mas necessitam de apoio especializado para prosseguirem com os estudos. Assim, o papel que predomina nas ações do docente é o de facilitador e mediador da aprendizagem, desenvolvendo ações para ajudar o discente a aprender mesmo diante das dificuldades enfrentadas. Quando essa atitude é adotada pelo professor, educar passa ser algo mais amplo e significativo para a vida dos estudantes, ou seja, educar deixa de ser uma "arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias" (Werner; Bower, 1984, p. 1-15).

Corroborando esse pensamento, Silva e Borba (2011) afirmam que os professores passam a ter outras preocupações instigantes, expressas em algumas indagações, como, por exemplo: "Quais as expectativas dos alunos?", "Em que medida determinado aprendizado poderá ser significativo para eles?" ou "Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?".

De acordo com Becker (2001), a educação precisa se tornar, nos locais onde não esteja sendo dessa forma, um processo de construção do conhecimento em condições de complementaridade, estando de um lado os estudantes e professores e do outro as realidades, os problemas sociais e o conhecimento já construído.

É necessário, portanto, que cada docente trabalhe a sensibilidade existente em sua práxis pedagógica, com atenção aos ritmos diferenciados da aprendizagem, com o intuito de não desestimular estudantes considerados "regulares". Cabe a todos os profissionais envolvidos desenvolver estratégias para o envolvimento dos alunos, conforme suas características e potencialidades para atuação em frentes de trabalho (Sala; Moreno; Duarte, 2020). Todo o processo se torna desafiador, necessitando ser, constantemente, ressignificado. Com certeza, os resultados alcançados serão mais significativos, tanto para os professores quanto para os alunos, pois não podemos desenvolver trabalhos na educação sem considerar a realidade social que nos cerca e faz parte do cotidiano dos estudantes, ou seja, nenhum conteúdo é tão complexo e completo a ponto de ignorarmos as diversas transformações que ocorrem diariamente na sociedade e na vida de nossos estudantes. A escola deve ser acolhedora, inclusiva, tentando romper com os paradigmas tradicionais, ou seja, deve promover o "desapego" de práticas tradicionais. Essa reforma das práticas escolares não tende a ser tarefa fácil e nem de curto prazo. As práticas se transformam a partir do diálogo, utilizado como mediador dos processos de desenvolvimento e reflexão e não necessariamente representam um rompimento total com o que foi anteriormente instituído (Barcelos, 2014).

Análise dos achados da pesquisa

Foi disponibilizado para todos os 34 professores lotados no *campus* Santo Antônio de Pádua um questionário com onze perguntas de múltipla escolha e uma pergunta aberta (discursiva). O questionário foi enviado via *e-mail* institucional no dia 20 de abril de 2022 e foi informado que seu fechamento aconteceria no dia 04 de maio de 2022, tendo sido utilizada a ferramenta do Google para a sua elaboração e aplicação. Dos 34 professores que trabalham na instituição, apenas 6 responderam ao questionário, o que pode dar um sinal de alerta sobre a necessidade de maior engajamento sobre o tema por parte da escola.

Dos professores que responderam, mais de 80% são da área propedêutica e apenas 16% são da área técnica. Quando perguntados sobre as condições em que um aluno faz jus às adaptações curriculares, aproximadamente 83% informaram que tem apenas uma noção e que precisam de aprofundamento sobre o assunto. Outra questão a ser destacada é que mais de 66% disseram que não estão atualizados sobre o amparo legal referente às adaptações curriculares.

Por outro lado, observou-se um contrassenso. Nenhum dos professores respondeu que tem ciência plena dos procedimentos a serem adotados caso tenham de realizar adaptações curriculares para um estudante no Campus Santo Antônio de Pádua. Além disso, reforçando esse contrassenso, 50% dos respondentes já tiveram que realizar adaptações curriculares com estudantes no referido campus do IFFluminense, ou seja, provavelmente o processo já ocorreu de forma insatisfatória. Uma situação que reforça essa incoerência é o fato de que a temática das adaptações curriculares não é inserida em discussões no cotidiano escolar de forma regular para 100% dos docentes.

Como as adaptações curriculares acabam sendo bastante necessárias quando nos deparamos com alunos com necessidades educacionais específicas, buscamos saber dos docentes sobre as oportunidades de realização de cursos na área de inclusão oferecidos pelo IFFluminense e essa questão também demonstrou incoerência em relação à escola inclusiva, pois 83% dos professores disseram nunca ter tido oportunidade de realizar curso na área de inclusão, no que diz respeito às adaptações curriculares no Campus Santo Antônio de Pádua.

Ao analisarmos as respostas à pergunta aberta realizada, destacamos duas que mais chamaram a atenção. Iremos nomeá-las como docente 1 e docente 2, pela importância de se preservar o anonimato. A primeira é o relato sobre capacitação docente: "Tendo em vista a falta de preparo na formação docente, antes do ingresso no IFFluminense, sempre que surge uma demanda dessa natureza surge uma ansiedade para que as medidas que tentamos implementar possam ser minimamente suficientes para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes. Cursos de aperfeiçoamento, compatíveis com a jornada de trabalho, poderiam me ajudar a superar esse sentimento" (Docente 1).

A segunda resposta em destaque é sobre a falta de incentivo no campo das adaptações curriculares e, conseqüentemente, no campo da inclusão, a saber: "Não vejo a educação inclusiva como uma prioridade no referido campus. No entanto, acredito que seja possível reverter tal situação e, eu mesmo, tenho procurado aperfeiçoamento nesta modalidade de educação" (Docente 2).

Diante do exposto, identificamos que os desafios são enormes e que a falta de apoio à formação docente, no que concerne à capacitação docente para ações de inclusão e implementação de adaptações curriculares, é um fator preocupante, podendo inclusive gerar desinteresse por parte de alguns servidores em seu campo de atuação, além do desânimo em diversos alunos.

Portanto, mesmo com a pequena quantidade de respondentes à pesquisa, há indicativo de falta de incentivo do *campus* Santo Antônio de Pádua e do IFFluminense para o processo de adaptações curriculares e inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, o que requer urgente mudança na política adotada pela instituição com o intuito de evitar danos ao processo de ensino-aprendizagem dos que mais precisam para prosseguir em seus estudos e obter êxito.

Considerações finais

É fundamental debater a relevância da práxis pedagógica e o papel docente e institucional dentro do processo de ensino-aprendizagem, a partir da necessidade de realização de adaptações diante das demandas por flexibilidade. As adaptações para a superação das dificuldades identificadas nos alunos poderão contribuir para a sua formação integral, principalmente quando falamos em escola de educação profissional e tecnológica.

A utilização das tecnologias e as recentes mudanças ocorridas na forma de ensinar, os desafios e os questionamentos colocados sobre o papel docente, assim como as diversas oportunidades surgidas com a inserção dos novos meios e as formas de trabalhar as informações, transformando-as em conhecimento, requer novos métodos, recursos e adaptações no ensino por parte de cada professor, assim como incentivo institucional. A atenção tem sido voltada para a relevância em transformar as formas tradicionais de ensinar, dando lugar ao aprimoramento constante das práticas e saberes docentes, sem perder de vista que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o aluno.

Isso posto, não há como negar a necessidade em realizar as adaptações necessárias para cada discente, principalmente àqueles que, por motivos diversos de saúde, ficam impossibilitados de frequentar o espaço escolar e precisam de adaptações nas formas de trabalho, considerando que as atividades a serem realizadas por eles necessitam passar por ajustes pedagógicos para que consigam superar os obstáculos relacionados à distância que, de certa forma, lhes fora imposta na pandemia.

Não podemos esquecer que o tempo de afastamento pode gerar questões complexas para o aluno, tais como, a descontinuidade na rotina escolar e ruptura parcial ou total do processo de socialização, dificultando ainda mais o seu aprendizado. Essa fase de adaptação, pós recuperação de enfermidades e retorno às aulas, se torna algo carregado de inquietações e incertezas por parte não apenas dos discentes, mas também da equipe de profissionais da escola. Para minimizar as dificuldades é preciso que os professores tenham ciência do problema de saúde do discente, seus efeitos no cotidiano (muitas vezes potencializados por tratamentos invasivos) e as novas exigências em relação às adaptações curriculares nas avaliações, no tempo, entre outras coisas que o estudante requer. Esse processo de compreensão do contexto pode reduzir as dificuldades em se trabalhar com as diferenças, assim como auxiliar na superação dos obstáculos para a permanência do aluno na escola, a despeito das suas limitações.

Por isso, incluir todos os discentes passa por cada questão qualitativa promovida pela escola e seu atendimento adequado, disponibilizando sempre caminhos a serem percorridos com o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

Contudo, percebe-se que os docentes necessitam de formação continuada para contribuir na promoção de ajustes da práxis pedagógica, visando ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Além disso, a instituição necessita incentivar as ações de inclusão, na prática, para que os atendimentos aos alunos possam ocorrer adequadamente. Caso contrário, a escola continuará indo na contramão dos princípios da educação inclusiva.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória*. Campinas: Papyrus, 2001.
- BARCELOS, L. B. O que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n° 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cBSYyjp4JBTXS3cDkgsRHXH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2022.
- BASTOS, C. C. *Metodologias Ativas*. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 3 vols. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BRANDÃO, S. H. A. *O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença*. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4965_3003.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969*. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 1969.

_____. *Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975*. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044/69. Brasília, 1975.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Justiça/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/Corde, 1994.

_____. MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC. *Projeto Escola Viva: adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília: MEC/Seesp, 2000.

_____. MEC/CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

_____. MEC/CNE/CEB. *Parecer nº 17/01*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. MEC/CEB/CNE. *Parecer nº 31/02*. Consulta tendo em vista o Art. 24, inciso VI, e o Art. 47, § 3º da LDB. Brasília: MEC, 2002.

_____. MEC. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Quem são os jovens do Ensino Médio? *Cadernos do Aplicação*, v. 34, nº 1, p. 13-46, jan./jun. 2021.

CANDAU, V. M. *A didática em questão*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1999.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. de (orgs.). *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

LEGRAND, L. *A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. In: _____. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. p.109-128.

_____. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÉRICE, I. G. *Didática geral dinâmica*. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Ed. Unesp, 2000. p. 11-20.

SALA, M. L.; MORENO, K. S.; DUARTE, A. A. P. Limites e possibilidades do atendimento educacional especializado numa escola de tempo integral. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, nº 1, p. 1-8, jan./jun. 2020.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Sumário Outubro*, p. 7, 2005.

SILVA, R. N. da.; BORBA, E. O. *A importância da didática no Ensino Superior*. 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1546200-A-importancia-da-didatica-no-ensino-superior.html>. Acesso em: 16 maio 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. São Paulo: Papyrus, 2006.

WERNER, D.; BOWER, B. *Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde*. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

Como citar este artigo (ABNT)

LIMA, Frederico Santiago; MARTINS, Rosângela Pimentel. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 42, 8 de novembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao>



Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

✉ Novidades por e-mail

Para receber nossas atualizações semanais, basta você se inscrever em nosso

O que achou deste artigo?



Este artigo ainda não recebeu nenhum comentário

Este artigo e os seus comentários não refletem necessariamente a opinião da revista Educação Pública ou da Fundação Cecierj.