

# O desafio da inclusão: o processo em análise

Autora **Michele Fiametti Zanatta\***

Orientadora **Ana Cristina dos Santos Alves\*\***

## Resumo

O artigo aborda o tema da inclusão, analisando a prática dos docentes do Ensino Fundamental I no que diz respeito às experiências em sala de aula: planejamento, adaptação curricular e avaliação dos estudantes inclusos. O foco desta análise é a proposta inclusiva de um colégio particular de Educação Básica, situado no Sul do país e que possui aproximadamente 700 estudantes, dos quais 20 são estudantes de inclusão. Estudar este tema é relevante na medida em que as escolas precisam, cada vez mais, ressignificar suas práticas, qualificar suas ações, aprofundar o assunto e apresentar novas possibilidades para professores, estudantes e suas famílias. A pesquisa foi realizada a partir de leitura e análise bibliográfica sobre o assunto da inclusão escolar como um todo e sobre os aspectos pedagógicos, incluindo o planejamento, a adaptação curricular, a avaliação e a legislação, por meio da aplicação de questionário aos professores do Ensino Fundamental e análise dos dados levantados.

**Palavras-chave:** Inclusão. Estudante com deficiência. Planejamento. Adaptação curricular. Avaliação.

## 1 · Introdução

A inclusão é tema de discussão em reuniões pedagógicas, entre educadores, gestores e comunidade escolar em geral e, nas últimas décadas, vem exigindo de todos os envolvidos um esforço significativo no que diz respeito ao estudo, à reflexão e à busca por estratégias para o dia a dia do trabalho escolar.

O estudo apresentado, é de suma importância quanto ao contexto escolar, na medida em que, quanto mais se amplia e aprofunda o tema, mais possibilidades para ressignificar as práticas da escola são encontradas, bem como novas possibilidades para o atendimento dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

---

\*Orientadora educacional do Colégio Marista Aparecida, da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, desde 2014. Formada em Magistério, Licenciatura Plena em História, MBA em Gestão Educacional, pós-graduada em Psicopedagogia clínica e Institucional, Orientação Educacional e Gestão Curricular Marista.

\*\* Formação e atuação em nota de rodapé Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil Assessora da Área de Conhecimento Linguagens e Códigos da Gerência Educacional.

É fundamental refletir sobre as práticas inclusivas, a fim de que se possa, como um todo, melhorar e alinhar os processos e auxiliar na reflexão dos educadores, com o objetivo de atingir uma educação de qualidade.

Os estudantes de inclusão foram acolhidos e inseridos no contexto da escola regular. As dificuldades tornaram-se presentes, instaurando dúvidas sobre como fazer, como pensar e colocar em prática a inclusão, desacomodando a todos. Como planejar, adaptar e acompanhar o processo de aprendizagem de crianças que, muitas vezes, não conseguem nem se inserir no contexto de uma sala de aula? Como avaliar e apresentar aos pais a trajetória feita com esses estudantes?

Mudar a escola depende de todos os envolvidos no processo, assim como afirma Mantoan (2006, p. 42-43):

mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais a meu ver são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que não reprove a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

A inclusão traz diariamente um desafio. A concepção de currículo assumida pelo colégio oferece uma perspectiva nova, demandando olhar de uma outra forma para a adaptação curricular dos estudantes inclusos. Novas possibilidades foram abertas, na medida em que o estudo e as discussões sobre o assunto tomaram espaços nas reuniões e nos momentos de formação: como deve se dar, na prática, a inclusão, neste novo contexto de educação nacional? Como delinear e organizar os processos pastoral-pedagógicos na perspectiva de uma educação integral e com um olhar inclusivo?

O artigo apresenta algumas considerações sobre o desafio da inclusão no contexto escolar. A realização desta pesquisa qualitativa, desenvolvida com professores de um colégio particular, a partir da aplicação de um questionário, teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre o tema da inclusão, dirigida especificamente a analisar a proposta inclusiva do colégio em questão, ou seja, a prática dos docentes do Ensino Fundamental I, e descrever as experiências de inclusão em sala de aula: planejamento, adaptação curricular e avaliação dos estudantes inclusos. Assim, os professores titulares das turmas e as responsáveis pelas aulas especializadas (Música, Inglês e Educação Física) responderam a um questionário abordando os referidos aspectos da inclusão, descrevendo as suas práticas com esses estudantes, a organização da rotina, as dificuldades enfrentadas e as sugestões de mudanças para a qualificação do trabalho desenvolvido.

Os procedimentos foram bibliográficos, a partir do levantamento de referenciais teóricos sobre alguns conceitos que serão utilizados como base para a análise da proposta inclusiva e justificarão as práticas desenvolvidas pelos educadores do Ensino Fundamental I, em sala de aula com os estudantes.

O presente artigo está dividido em quatro seções. A primeira trata do desafio da inclusão, de questões teóricas, da legislação e da contextualização do colégio no qual foi realizada a pesquisa. A segunda seção diz respeito ao planejamento do professor para o estudante de inclusão, critérios e estratégias utilizadas, bem como as dificuldades encontradas nesse processo. A terceira aborda a adaptação curricular, bem como as propostas e as ferramentas utilizadas com os estudantes. Por fim, a quarta e última seção trata da avaliação do processo desenvolvido durante o ano letivo com esses estudantes.

## 2 · O desafio da inclusão

A educação vem passando por inúmeras transformações nos últimos anos: novas tecnologias, reavaliação das propostas pedagógicas, retomada dos currículos, reorganização dos espaços, das avaliações externas, dos objetivos dos níveis e a inserção dos estudantes de inclusão no ensino regular. Nesse contexto, a realidade apresentada pelos colégios traz um desafio de organização do fazer pedagógico, que é uma pedagogia acolhedora das diferenças, uma nova forma de pensar, enxergar os estudantes, todos, como diferentes entre si.

Segundo Mantoan (2006, p. 56),

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: os desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação dos professores; e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos.

Acredita-se que incluir não seja apenas aceitar os estudantes com deficiência e colocá-los nas salas de aula, mas também desenvolver o potencial dessas crianças, respeitar suas limitações e oferecer estímulos e suporte para que cresçam e se desenvolvam. A proposta de ensino-aprendizagem para esses estudantes precisa estar organizada e buscar objetivos que venham ao encontro da legislação vigente, considerando o ano no qual a criança está inserida, suas reais condições e as expectativas dos pais.

A experiência brasileira da inclusão escolar se deu pela legislação e não pela iniciativa de pais ou educadores. Na década de 1990, várias medidas, resultantes da pressão de experiências desenvolvidas em outros países, foram adotadas. Destaca-se aqui a *Declaração de Salamanca*, que trata dos princípios, da política e da prática em educação especial.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as

necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES..., 1994, p. 11)

Beyer (2006) apresenta a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394 de 1996, a qual determinava que o atendimento educacional aos estudantes com necessidades especiais se daria, preferencialmente, nas escolas do ensino comum. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as diretrizes da educação especial na Educação Básica, apresentando, de forma detalhada, as orientações para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais na Educação Básica, nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001).

As escolas encontram-se na caminhada de construção de uma proposta inclusiva, preparando seus professores e se organizando como ambiente de socialização e aprendizagem a partir de um novo olhar pedagógico, com a presença significativa, nas salas de aula, de crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas e de suas famílias fazendo parte da comunidade escolar.

Martins e Melo (2006, p. 142) afirmam ser a “sala de aula o espaço pedagógico privilegiado da inclusão escolar”. Acredita-se que a escola ainda é o melhor local para promover a inclusão social e educacional das crianças com deficiência, pois, nesse espaço, ocorrem a socialização, as trocas, a aquisição de conhecimentos, as novas experiências, a transmissão de valores, regras e princípios, a construção do indivíduo como ser social e cultural.

O colégio que está sendo analisado, levando-se em conta as exigências da legislação e as orientações teóricas sobre o assunto inclusão escolar, exerce seu papel de acolher as famílias e os estudantes com deficiência. Estes são assim denominados em respeito à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Os estudantes de inclusão matriculados no colégio apresentam os mais diferentes diagnósticos, desde transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, deficientes auditivos, síndrome de Down, transtorno do espectro autista, epilepsia, cadeirantes, até lesões cerebrais leves e mais graves.

O professor que trabalha com a diversidade inclusiva, no caso dos entrevistados, tem a possibilidade e, com certeza, a necessidade de vivenciar novas e inúmeras formas de aprender e ensinar. Conforme Lima (2006), isso significa inovar na organização do tempo, na organização espacial, na diversidade das ações pedagógicas e também no entendimento do próprio conhecimento escolar.

Os professores do Ensino Fundamental I são professores com formação em Pedagogia sem especializa-

ção em necessidades especiais. O desejo de acertar, acolher e fazer a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes fortalece o trabalho diário dos educadores envolvidos nesta realidade. Como afirma Martins (2006, p. 142),

Quando ouvimos ou falamos de uma escola de qualidade para todos, à luz do paradigma da inclusão social, fica implícita a presença de professores com competências pedagógicas para lidar com a diversidade do alunado, principalmente com aqueles que apresentam deficiência.

Um dos resultados presentes nas respostas dos professores do colégio é de que elas percebem que acontece a inclusão no colégio, o qual, a cada ano, recebe mais estudantes, como um reflexo do trabalho desenvolvido com essas crianças. A preocupação por parte da Direção e de todos envolvidos é significativa no que diz respeito a esse assunto. O ambiente demonstra-se, conforme as respostas obtidas, estimulador e acolhedor. A escola, na medida do possível, oferece suporte adequado, e as parcerias feitas com os profissionais auxiliam o desenvolvimento do trabalho. Porém, as dificuldades existem e inquietam a todos. A ansiedade aparece quando se percebe que inclusão, como afirma Lima (2006, p. 07), “não é só uma questão de receber, acolher e incluir estudantes com diversidades [...] É uma questão, de entender qual o papel do adulto. [...] o qual não se restringe a transmissão de conteúdo, assume uma dimensão mais ampla de formar novas gerações”.

Ao longo dos anos letivos, o colégio, a direção, os professores e os demais envolvidos realizaram algumas mudanças no direcionamento da educação inclusiva como prática pedagógica. O olhar flexível sobre o currículo, a organização de adaptações curriculares, a construção de novas estratégias de avaliação, o tempo e o espaço escolares sob outra perspectiva oferece a esses estudantes a possibilidade de participarem das atividades escolares e avançarem em seus conhecimentos e em sua caminhada escolar.

Os colégios precisam pensar suas propostas inclusivas, precisam se organizar quanto à acolhida das famílias e dos estudantes, à formação de professores, ao planejamento das atividades, às adaptações curriculares e às avaliações dos estudantes de inclusão. Somente desse modo estarão realmente inseridos no contexto escolar e irão se desenvolver de forma a atingirem os objetivos de convivência e conquista de conhecimentos, habilidades, competências projetadas para eles. Só assim terão aprendizagens significativas, levando em consideração o contexto de sua comunidade e estando em conformidade com a legislação.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, no seu artigo 28, trata nos incisos:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V – 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;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistida;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2015).

O aspecto da inclusão no colégio é visto como um processo positivo. Existem momentos de formação sobre o assunto, infraestrutura, participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem, acompanhamento da equipe pedagógica e rede de apoio, ou seja, há suporte dos especialistas que atendem as crianças. Porém, ainda é necessário priorizar esforços para os momentos de trocas e planejamento entre os professores, especificamente sobre este assunto e no que diz respeito aos estudantes inclusos e a uma melhor formação e acompanhamento no suporte de monitoria dos estudantes.

A organização do atendimento educacional escolar inclusivo implica modificações quanto às atitudes de todos os envolvidos, mudança do olhar sobre esses estudantes, oferecimento constante de formação aos educadores quanto ao assunto, ou seja, implica uma ressignificação das práticas da equipe de trabalho. Como afirma Carvalho (2000), é necessário que ocorra, nas escolas, uma organização quanto às adaptações curriculares, à qualificação da equipe de educadores e à avaliação contínua do trabalho, no recurso de materiais e estratégias utilizadas, ou seja, numa nova concepção de educação especial.

### 3 · Planejamento pedagógico

A escola que se apresenta como inclusiva precisa oferecer oportunidades para que o estudante seja incentivado a se expressar, pesquisar, levantar hipóteses, questionar, adquirir conhecimentos. O estudante com deficiência deve ser envolvido em atividades em que seja desafiado a crescer, a avançar em suas habilidades, e em que tenha participação ativa na execução da tarefa, isto é, que façam parte de sua experiência de vida e tenham significado.

Conforme Batista e Mantoan (2007), propiciar condições e liberdade para que o estudante possa construir sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente

capaz de produzir conhecimento é função da escola inclusiva. Essa construção não deve ser planejada obedecendo uma sequência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados.

Quanto aos critérios e às estratégias metodológicas utilizadas pelos professores entrevistados, a observação, as informações sobre os estudantes, a utilização de materiais, as atividades concretas, o uso de recursos tecnológicos, a música de rima com significado, jogos e imagens, a produção de materiais adaptados, os diferentes estímulos e o acompanhamento constante do monitor e/ou professor foram os aspectos mais citados.

Assim, conforme afirma Lima (2006, p. 06), o planejamento pedagógico não pode ter como única intenção compensar o atraso mental, pois, reforça ainda, “as crianças são o somatório de suas dimensões biológicas e culturais”. Dessa forma, a escola vai interferir muito no processo de sua formação. A ação pedagógica precisa acontecer tendo em vista a mobilização das possibilidades de aprendizagem.

Precisa-se ter em mente que inclusão é uma tarefa complexa, ela exige do professor a exploração de uma gama de saberes, um outro olhar para sua prática pedagógica. Pressupõe, antes de tudo, um respeito às diferenças, independentemente de capacidades ou dificuldades, um posicionamento de aceitação e de enfrentamento aos desafios, de desacomodação.

Um dos aspectos mais relevantes, segundo os professores, é pensar no estabelecimento de rotinas na hora do planejamento das atividades para os estudantes com deficiência, principalmente os estudantes com transtorno do espectro autista, que são a maioria dos casos de inclusão com os quais os professores do colégio em questão lidam diariamente. Outras estratégias que devem ser consideradas são a motivação e estimulação constante do estudante, a aproximação do contexto da turma com as adaptações das atividades oferecidas, a estimulação dos diferentes tipos de linguagem, a mudança constante de estratégias para os estudantes não cansarem, a repetição de atividades e palavras e o painel de rotinas.

Rotta (2006, p. 423) conceitua o transtorno do espectro autista como “um distúrbio do desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e se caracteriza por graus variados de gravidade”. É uma síndrome presente desde o nascimento da criança e que se caracteriza por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. As crianças acometidas por esse transtorno apresentam resistência a mudanças, ligação a objetos específicos e um padrão de comportamento e de brincar repetitivos e estereotipado.

Os comportamentos que definem o autismo incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. As dificuldades de interação social em crianças autistas podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto e falta de empatia social ou emocional. (ROTTA, 2006, p. 423)

Tem-se claro que o papel da escola, com relação ao estudante de inclusão, é também o da socialização, mas acredita-se que, ao entrar em uma instituição de ensino, sua responsabilidade vai muito além da socialização. O ensino e as aprendizagens, referentes aos conhecimentos escolares, são expectativas de todos os envolvidos. Espera-se dos estudantes com deficiência a aquisição de conhecimentos, além do desenvolvimento de outras habilidades e competências sociais.

Lima (2006) sugere uma série de atividades que devem ser contempladas no planejamento do professor quando pensar no estudante de inclusão: as colagens; o tangram; os blocos de madeira; a observação de objetos, de uma cena ou do espaço físico; a dramatização; as brincadeiras de faz-de-conta; a contação de histórias; o relato de fatos atuais; atividades que lidem com a capacidade de simbolizar (desenho, fotografia, colagem). Justifica essas orientações com o objetivo de desenvolver o exercício da percepção, da atenção, da imaginação, da comunicação, da experimentação, da sequência de ações, entre outros.

Quanto à organização do planejamento das atividades a serem trabalhadas com o estudante com deficiência, é necessário um momento específico para pensá-las. O planejamento para cada criança deve ser flexível e acontecer de forma particular, de acordo com suas capacidades e com o objetivo a ser alcançado por ela. Sempre que possível acontece a integração deste planejamento com o planejamento da turma.

A inserção da música nas propostas de atividades é outra proposta a ser pensada no planejamento. Conforme Lima (2006), quando a criança apresenta impedimentos na área mental, pode apresentar dificuldades em estabelecer sequência de movimentos.

Assim a criança nesta situação depende, muitas vezes, de atividades para organizar seus movimentos em sequências que permitam realizar uma ação completa. Através da utilização da música, damos o suporte para a organização do movimento através do ritmo. (LIMA, 2006, p. 22)

A importância da música no desenvolvimento humano é imensa. Ela está presente na vida da criança desde o seu nascimento, nas cantigas de ninar, nas canções de rodas. Além disso, a proposta de atividades que envolvam a música auxilia na observação do comportamento e dos movimentos dos colegas, na interação com os outros, no conhecimento e manuseio de instrumentos musicais, na utilização da imitação.

A função da escola, ao incluir, é oferecer ao estudante uma gama de experiências que lhe possibilitem o desenvolvimento das mais variadas potencialidades. Os professores, semanalmente, buscam, em acervo particular, em pesquisa de material na biblioteca, em CDs com jogos e atividades, em cursos feitos por eles ou disponíveis na Internet, recursos para trabalharem com as crianças. São confeccionados jogos e outros materiais necessários, planejados para cada criança de forma única e específica.

As maiores dificuldades encontradas pelos educadores é a troca constante de profissionais que atendem os estudantes, o que interfere no andamento do trabalho. Além disso, há a falta de monitor qualificado

para lidar e mediar as atividades; a não existência de momento de troca com os outros professores que lidam com crianças de inclusão ou com os próprios professores das aulas especializadas (Música, Inglês e Educação Física); o atendimento das demandas da turma e do estudante no mesmo contexto. Conciliar o planejamento da turma com o dos estudantes de inclusão, principalmente nas turmas mais avançadas (4º e 5º anos), quando o estudante ainda não adquiriu o processo de leitura e escrita, também é um desafio constante para a rotina escolar inclusiva.

Quanto ao atendimento do estudante deficiente por dois educadores, Beyer (2006) coloca essa situação como condição muito importante quando falamos de uma educação inclusiva de qualidade. A existência de uma sala de aula inclusiva com dois educadores, em que um deles atua por algumas horas semanais, alternando o acompanhamento dos estudantes entre o professor responsável pela turma e o professor auxiliar faz com que o estudante seja atendido em suas necessidades e a turma não seja prejudicada em suas aprendizagens.

Uma classe inclusiva é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e também, necessidades. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2006, p. 31-32)

Outra dificuldade encontrada é o atendimento do estudante por parte do professor de forma particular por um tempo maior, para que possa detectar avanços e dificuldades e construir novas estratégias. Na maior parte do tempo, o trabalho com esses estudantes fica a cargo dos monitores/professores auxiliares, que não são detentores do processo de planejamento das atividades nem da avaliação. Acrescentamos a esse aspecto as próprias características de algumas das síndromes e/ou transtornos, que levam as crianças a apresentarem muita resistência às atividades oferecidas, às mudanças de rotina, e, portanto, o andamento das atividades e da aula dependem de uma série de fatores do dia a dia que interferem nesse contexto de aprendizagem.

Em relação à rotina de trabalho com o estudante deficiente, existe, no colégio, o apoio constante da Coordenação de Turno, e a rotina é construída pelo professor/monitor e pela criança, de acordo com sua especificidade. Diariamente é realizada a acolhida à família que acompanha o estudante até a sala de aula e/ou à Coordenação de Turno, incluindo o acompanhamento do estudante ao banheiro, o lanche, a supervisão no momento do recreio e a entrega da criança à família no horário combinado ou final do período escolar.

Todo esse processo é acompanhado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), pela Coordenação Pedagógica e/ou pela Coordenação de Turno do Colégio, de acordo com suas atribuições. Tal acompanhamento é acompanhado de conversas constantes, apoio a dúvidas, estudos, auxílio na construção do documento de adaptação curricular para o registro dos avanços e dificuldades dos estudantes, visando ao atendimento à família e a intervenções na própria sala de aula ou em outros espaços do Colégio. Como afirma Mantoan

(2006), os papéis dos gestores da escola modificam-se com a inclusão, deixam de ser apenas burocráticos, passando a conhecer e a participar de forma mais intensiva e direta dos acontecimentos de sala de aula e dos demais ambientes educativos das escolas.

## 4 · Adaptação curricular

Para realmente ser colocada em prática a inclusão no fazer pedagógico, os professores precisam desenvolver estratégias de intervenções capazes de atender às necessidades educacionais específicas do estudante, que garantam maior qualidade e eficácia no processo de aprendizagem.

“Adaptação curricular é toda adaptação que se realiza para atender às necessidades educacionais de um determinado estudante ou de um grupo que apresenta singularidades em relação aos seus colegas para ter acesso ao currículo estabelecido de modo geral” (SOUZA et al., 2005, p. 15). É a possibilidade de modificar os objetivos, os conteúdos e a sequência de sua aplicação. Dessa forma, segundo Carvalho (2000), faz-se necessária a existência de currículos abertos e flexíveis, a fim de organizarem-se as respostas educativas compatíveis com a necessidade de cada estudante de inclusão.

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no que diz respeito às estratégias para educação de estudantes com necessidades especiais, as

adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p. 33)

Segundo Filidoro (2001), as adaptações curriculares são ferramentas que buscam um resultado e, portanto, devem ajustar-se aos objetivos a serem alcançados com o estudante. No Colégio em questão, leva-se em consideração que todas as crianças são capazes de aprender e são respeitadas, no processo de aprendizagem, as características individuais e as habilidades e competências de cada estudante. Dessa forma, as adaptações curriculares, conforme relato das professoras, acontecem após sondagem e busca de informações anteriores. Traçam-se os objetivos a serem alcançados (onde o estudante está e onde queremos chegar), as habilidades e competências a serem trabalhadas para o ano, e realizam-se os planejamentos, quando as atividades são programadas de acordo com o avanço do estudante.

As propostas precisam ser flexíveis e variar de acordo com as necessidades e possibilidades de cada criança, levando em consideração os conteúdos e objetivos do ano no qual a criança se encontra. As propostas respondem a uma construção do professor em relação à sua prática pedagógica e a suas trocas com os

profissionais que atendem a criança. Desse modo, “cada adaptação curricular é uma 'negociação' entre as necessidades educativas das crianças, possibilidades institucionais, características e formação do professor, expectativas dos pais” (FILIDORO, 2001, p. 119).

Quando pensamos e organizamos a adaptação curricular de uma criança com necessidades especiais, é necessário priorizar as áreas nas quais apresenta maiores possibilidades de avanços e de acompanhamento das atividades. As aprendizagens precisam ser significativas e dar continuidade a conhecimentos construídos anteriormente pelo estudante.

Para Cool (1995, p. 301 apud BEYER, 2006, p. 71), “é importante garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”. Isso implica oferecer um modelo de adequação curricular individualizada que garanta as aprendizagens e, para tanto, é preciso conhecer o estudante, cercar-se de informações relevantes, do contato com a família e os profissionais que o atendem, estudar a especificidade, adaptar estratégias e utilizar recursos que proporcionem a criança uma compreensão da situação apresentada e a possibilidade de uma participação mais efetiva do momento oferecido para aprendizagem para si e seus colegas.

A sondagem inicial no Colégio em questão acontece a partir dos registros arquivados pelo SOE do colégio, que constrói o arquivo em conjunto com os professores de cada ano letivo, por meio de conversas e trocas com os professores dos anos anteriores, realizadas em momento de formação e reuniões no início do ano letivo e reuniões com as famílias para esclarecimentos de dúvidas e coleta de informações atuais e relevantes.

As adaptações curriculares variam conforme a grau de dificuldades da criança e o tipo de necessidade educacional que apresenta. Nos casos acolhidos pelo Colégio, elas apresentam “graus variados de profundidade” (ROTTA, 2006, p. 423), ou seja, estudantes com o mesmo transtorno apresentam diferentes características e necessitam de diferentes níveis de adaptações. Cada adaptação curricular leva em consideração as condições específicas de cada criança e o ano no qual ela se encontra inserida.

As crianças com paralisia cerebral e, conseqüentemente, com disfunções no aparelho locomotor, por exemplo, precisam não só de adaptação de recursos pedagógicos e de adaptação de materiais necessários, como também de adaptações no meio ambiente no qual a criança (e cadeira de rodas, se for o caso) circula e no mobiliário. Algumas, dependendo da área do cérebro que foi afetada, apresentam comprometimento também no que diz respeito à inteligência, ou seja, quanto ao raciocínio lógico e memória, apresentando dificuldades quanto à comunicação de seus pensamentos e para se expressarem por meio da fala.

As adaptações precisam acontecer de maneira que as propostas oferecidas ao estudante enriqueçam o trabalho da sala de aula e possam envolver, em alguns momentos, os colegas, proporcionando crescimento, novas aprendizagens e desafios. As adaptações, nesses casos, vão desde rampas, elevadores, salas apropriadas, utilização de novas tecnologias, adaptação de materiais até o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, com ou sem alteração nos objetivos e conteúdo do ano no qual o estudante está inserido.

Para os estudantes com deficiência auditiva, com perda de maior ou menor da percepção dos sons, as adaptações acontecem quanto às intervenções pedagógicas, à postura do professor e às estratégias utilizadas. Dizem respeito às adaptações de materiais e formas de intervenção pedagógica. As estratégias mais utilizadas pelos professores, nesses casos, são os recursos visuais (fotos, imagens, filmes com legenda, mímica, dramatizações, expressões faciais e corporal). Os estudantes estarem sentados próximo do professor para que a leitura labial aconteça também favorece o processo de aprendizagem.

Nos casos das deficiências mentais, em que os estudantes foram diagnosticados pelos devidos profissionais e acompanhados por eles, também acontecem variações nas adaptações curriculares. Aqui nos referimos aos estudantes com limitações quanto a algumas atividades de rotina diária, incluindo questões de memória, de habilidade social, dificuldades cognitivas, de comunicação e cuidado pessoal.

Uma situação de inclusão enfrentada em grande número pelos professores é o transtorno do espectro autista, como já foi citado anteriormente. Nesses casos, as adaptações curriculares variam de criança para criança, em função das suas especificidades, mesmo nas crianças com diagnóstico semelhante. As dificuldades acontecem quanto à memória de curto prazo, à necessidade das rotinas, ao foco nas atividades, que podem ter pouca duração e variável de acordo com o contexto da criança e do dia. Além das questões pedagógicas, aparecem as comportamentais, que são outro aspecto trazido pelos professores em suas respostas, como a dificuldade em lidar com a mudança de comportamento de algumas destas crianças, principalmente os autistas. Segundo Wallon (1995 apud LIMA, 2006, p. 16), “os professores ao receberem uma criança com diversidade, aquilo com o qual precisam lidar primeiro é seu comportamento. Geralmente, a questão de ‘aprendizagens escolares’ vem em segundo momento”. Nesses casos, também podemos citar as crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), para as quais não existe uma adaptação curricular, mas sim estratégias, diferentes posturas e intervenções pedagógicas para que os objetivos sejam alcançados e o processo de ensino-aprendizagem aconteça da melhor maneira possível.

Conforme o relato dos professores, outras dificuldades são encontradas diariamente no processo de adaptações curriculares para as crianças inclusas. Uma delas é dar continuidade ao trabalho, em função dos progressos e dos retrocessos contínuos de vários dos estudantes. Eles apresentam, em sua maioria, memória de curta duração e, nos momentos de férias escolares, o trabalho precisa ser, quase sempre, retomado. Em alguns casos, encontra-se um retrocesso que leva quase à estaca zero.

Segundo Filidoro (2001), alguns conhecimentos são extremamente significativos para a construção de futuras aprendizagens, como é o caso de ler, escrever, comparar e ordenar numerais naturais; ler o calendário e relógios de diferentes tipos; reconhecer o valor das moedas; interpretar, produzir e resolver situações-problemas utilizando as quatro operações básicas, etc.

A partir da priorização das aprendizagens contextuais pensadas para cada criança em particular, cabe ao professor selecionar os diferentes conhecimentos a serem trabalhados no ano letivo. Algumas crianças preci-

sam apenas de adaptações de recursos, outras, no entanto, precisam de adaptações em relação às aprendizagens a serem desenvolvidas.

## 5 · Avaliação

A prática avaliativa precisa ser pautada nas especificidades dos estudantes de inclusão. Isso se torna uma prática desafiadora e complexa, pois o estudante deve ir construindo progressivamente seus conhecimentos, suas relações afetivas, acompanhando o desenvolvimento da turma e garantindo o direito à continuidade e ao término de seus estudos.

Para Beyer (2006), cada criança é única em suas características e, ao mesmo tempo, diferente em relação às demais. Dessa forma, não podem ser comparadas por meio de procedimentos escalonados por uma média. “É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas” (BEYER, 2006, p. 30). Assim, o processo de avaliação deve estar organizado de acordo com as condições físicas e intelectuais de cada sujeito; isto é, precisa ser visto como um processo individualizado, personalizado, valorizando as habilidades apresentada por ele.

O estudante portador de deficiência que entra na escola regular deve ter uma avaliação que esteja de acordo com a sua condição. Ele precisa ser respeitado na sua diferença, tendo sempre em vista o desenvolvimento de seu potencial. A avaliação desse estudante deve acontecer no início do ano letivo como forma de conhecer a realidade, a fim de que o professor possa identificar as necessidades de seu estudante e, dessa maneira, organizar seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, é significativa a escuta da família, dos profissionais que atuam com o estudante, a conversa com a Orientação Educacional e os professores dos anos anteriores, bem como a leitura dos documentos referentes aos registros e à avaliação desse estudante.

O outro momento de avaliação é o que diz respeito ao processo do ano letivo no qual está inserido o estudante, ou seja, o acompanhamento do percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de seus conhecimentos, de suas habilidades e de suas competências. Torna-se importante a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de seus avanços com relação às diferentes aprendizagens, bem como em relação ao currículo escolar do ano no qual está inserido. Assim, conforme Bordas (2009, p. 82),

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda, para ser coerente com as outras inovações propostas. O processo ideal é aquele em que se acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas; apreciam-se os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

Conforme os dados levantados nas entrevistas, o mais importante a ser avaliado nos estudantes de inclusão são os avanços próprios de cada um, a partir de seus potenciais e incentivos, respeitando sempre suas limitações, seu próprio crescimento, suas aprendizagens, suas potencialidades e os conhecimentos adquiridos, conforme objetivos traçados no início do ano letivo e retomados a cada trimestre.

A maior dificuldade dos professores é quanto aos critérios, aos instrumentos a serem utilizados e ao tipo de intervenção que precisa ser feita. A prática pedagógica deve ter como objetivo impulsionar as aprendizagens dos estudantes como um todo. Isso traz a necessidade de que o professor compreenda como os estudantes conseguem entender o que lhes é ensinado e como avançar nas aprendizagens.

A avaliação é complexa e, no caso da inclusão, precisa estar vinculada ao avanço das potencialidades de cada estudante, como parte de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ela deve estar inserida em um contexto de intervenções, motivações e autoavaliação do professor, que deve pensar novas práticas e novas possibilidades de avaliação, de modo que esta não seja momento estanque. Os processos avaliativos estão relacionados a toda a prática pedagógica do professor e são o reflexo dessa ação, na medida em que são concebidos como uma construção de conhecimentos, independentemente do instrumento utilizado.

O desafio enfrentado na avaliação de estudante de inclusão é o de encontrar uma forma de potencializar a aprendizagem a partir dos processos de avaliação, tornar os instrumentos uma ferramenta que auxilie, efetivamente, no processo de construção dos conhecimentos. Nesse aspecto, os professores apresentaram como outra dificuldade encontrar estratégias que “funcionem” com a criança, principalmente quando a adaptação curricular é muito grande ou nas situações das memórias de curto prazo.

Para Hoffman (1999), a avaliação apresenta-se como uma ação mediadora, ou seja, o papel do professor é de intervir na resolução dos desafios propostos para que a criança possa ir reorganizando suas hipóteses e tenha condições de ir aprimorando a construção de seus conhecimentos. Para o autor (1999, p. 72),

tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos a produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo.

Quando os professores passam a enxergar a avaliação como parte do fazer pedagógico, parte do processo de aprendizagem, ela assume o papel de facilitadora da caminhada educativa desses estudantes. Os professores, nesse contexto, assumem uma postura de mediadores e estimuladores, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de inclusão.

A avaliação, segundo informações coletadas nas entrevistas, é estruturada de acordo com as condições do estudante, de forma contínua, diária, por meio de observação e registros diários (avanços e dificuldades apresentadas), da aplicação de atividades adaptada a cada estudante incluso e o ano no qual está inserido. Os

pareceres descritivos são o registro oficial do colégio ao término do trimestre. O compartilhamento dos avanços do estudante com a família é feito em encontros mensais, nos quais são apresentadas fotos, produções do estudante e filmagens e feita a entrega dos pareceres.

## 6 · Considerações finais

Os professores, a Direção, enfim, o Colégio como um todo assume o papel da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e aceita os desafios que tal projeto apresenta. Nos avanços e retrocessos das práticas pedagógicas e escolhas feitas pela equipe, os professores retomam suas práticas, aproximam-se dos profissionais que atendem os estudantes e suas famílias, buscam novas estratégias e encontram-se em constante atualização e formação sobre o assunto, a fim de encontrarem a proposta mais assertiva no acolhimento e no trabalho com o estudante de inclusão no colégio.

Quando se trata de inclusão, cada estudante faz sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem, em razão de suas capacidades, de seus interesses e de outras circunstâncias. O currículo deve ser aberto e flexível, as adaptações curriculares precisam atender às especificidades de cada estudante incluso, o planejamento deve ser diário e significativo e sustentar-se nos saberes prévios de cada estudante, aplicável, ampliando o horizonte cultural e favorecendo a possibilidade de construção de novas aprendizagens. A avaliação do estudante com deficiência precisa levar em conta os objetivos de conhecimento traçados e as estratégias de avaliação de forma a respeitar a subjetividade do estudante. Todo esse processo é expresso em documento regulamentado e partilhado com a família.

Ao longo dos anos letivos, o Colégio, a Direção, os professores e os demais envolvidos realizaram algumas mudanças no direcionamento da educação inclusiva como prática pedagógica. Com dito, o olhar flexível sobre o currículo, a organização de adaptações curriculares, a construção de novas estratégias de avaliação, o tempo e espaço escolares sob outra perspectiva oferece a esses estudantes a possibilidade de participarem das atividades escolares e avancarem em seus conhecimentos e em sua caminhada escolar.

Fica presente a conclusão de que algumas mudanças ainda são necessárias e de que o empenho de todos caminha para esta melhoria. O oferecimento de formação constante sobre o assunto precisa continuar acontecendo. Deve ser realizada a construção de um espaço ou sala equipada com recursos, materiais específicos, brinquedos estimuladores servindo como suporte ao planejamento e ao trabalho desenvolvido com esses estudantes. Um melhor preparo dos monitores e a organização de reuniões para troca de experiências entre os professores, que sirvam também como momentos de planejamento são algumas das demandas que se apresentam.

Muito já se avançou em relação a esse assunto. Faz-se necessário, contudo, continuar abrindo espaços para novas experiências, em que o erro e o fracasso têm lugar importante de aprendizado e conquistas. É preciso refletir sobre a prática, desenvolver cada dia mais a sensibilidade a escuta, a tolerância a capacidade de superar-se, o estabelecimento de vínculos e a capacidade de conviver com a incerteza.



## Referências

- BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN Maria Teresa E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 16-21.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2001.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FILIDORO, Norma Susana. Adaptações Curriculares. **Escritos da Criança**, , Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001. p. 111-151. Número 6.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LIMA, Elvira Souza. **Diversidade na sala de aula**. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2006. Coleção Cotidiano na Sala de Aula.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; PIRES, José. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 141-148.
- MIRANDA, Teresinha et al. (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas especiais**. Salamanca. Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOUZA, Amaralina Miranda de et al. **Inclusão: trabalhando com as diferenças na sala de aula**. Brasília, DF: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.