

Greis Anselma Gomes

**A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação  
Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena**



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2022



Greis Anselma Gomes

**A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação  
Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena**



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2022

Greis Anselma Gomes

**A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação  
Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.

## RESUMO

Este trabalho de investigação procurou compreender as perceções e as práticas dos professores sobre o currículo, a diversificação e diferenciação curriculares na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I, no município de Vilhena. Trata-se de um estudo de caso, de cariz qualitativo. Participaram 15 professores que foram inquiridos através de um questionário, com perguntas abertas e com duas partes, sendo a primeira referente à característica dos participantes e, a segunda, com perguntas abertas sobre a diversidade do currículo na prática de professores na Educação Inclusiva. Esta opção foi uma alternativa à entrevista anteriormente prevista, uma vez que não foi possível realizá-la por motivos de pandemia. Concluiu-se que a inclusão ainda é um desafio, ocasionando aflições e expectativas na maioria dos profissionais da educação. Infelizmente o professor de sala, parece não receber o apoio necessário para efetivar esse atendimento aos alunos com necessidades especiais, facto que os deixa frustrados. Os participantes compreendem a importância da flexibilidade do currículo escolar. Reconhecem que através deste, se organizam os conteúdos e conhecimentos, compreendendo que a diversificação inclui as adaptações, instrumentos e metodologias utilizadas na efetivação do planeamento. Inferiu-se ainda a importância das metodologias diferenciadas e de uma visão humanizada, acentuada no processo de ensino aprendizagem. É necessário levar em consideração os tempos e modos diferentes de aprendizagem de cada aluno. Com base nos resultados conclui-se também, que em algumas escolas são realizados planeamentos diferenciados, para atender os alunos com necessidades especiais e que a equipa pedagógica em conjunto elabora atividades adaptadas. Esta prática é mais perceptível em escolas que possuem salas de recursos multifuncionais, encontrando-se aí profissionais mais compassivos e interessados em atender de forma adequada esse público.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Currículo. Diversificação. Diferenciação.

## ABSTRACT

This research work sought to understand the perceptions and practices of teachers on the curriculum, curricular diversification and differentiation Inclusive Education in Elementary School I, in the municipality of Vilhena. This is a qualitative case study. Fifteen teachers participated who were surveyed through a questionnaire with open questions and with two parts, the first referring to the characteristics of the participants and, the second, with open questions about the diversity of the curriculum in the practice of teachers in Inclusive Education. This option was an alternative to the previously planned interview because once it was possible to carry out it due to the pandemic. It is concluded that inclusion is still a challenge, causing afflictions and expectations in most education professionals. Unfortunately, the classroom teacher does not seem to receive the necessary support to effectively serve students with special educational needs, a fact that leaves them frustrated. Participants understand the importance of flexibility in the school curriculum. They recognize that content and knowledge are organized through it, understanding that diversification are the adaptations, instruments and methodologies used to carry out planning. It was also inferred the importance of differentiated methodologies and a humanized vision, accentuated to the teaching-learning process. It is necessary to take into account the different times and ways of learning of each student. Different plans are carried out to meet students with special needs and the pedagogical team together prepares adapted activities. This practice is more noticeable in schools that have multifunctional resource rooms, where there are more compassionate professionals interested in adequately serving this public.

**Keywords:** Learning. Resume. Diversification. Differentiation.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, José Anselmo (*in memoriam*) e Irene Borges, por sempre acreditarem em mim, por constantemente incentivarem-me a estudar, e por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.

Aos meus familiares e amigos, por sua preocupação, carinho e incentivo.

Ao meu esposo André e meus filhos Gustavo e Enzo, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha orientadora Professora Doutora Fátima Coelho pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

A Deus por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e, principalmente, por ter me dado uma família tão especial, enfim, obrigada por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos. A ti, Senhor, toda honra e toda a glória.

Desejo igualmente agradecer aos meus colegas da turma de mestrado e a todos os colegas de profissão que colaboram com a pesquisa.

Agradecer à minha família pelo apoio incondicional que me deram, especialmente ao meu marido e aos meus filhos.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

## INDÍCE GERAL

RESUMO v

ABSTRACT vi

DEDICATÓRIA vii

AGRADECIMENTOS viii

LISTA DE ABREVIATURAS xiv

I. INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 5

1.1. Inclusão Escolar 5

1.2. O Processo Inclusivo no Brasil 6

*i.ii.i. As leis e a sua aplicação no contexto educacional* 6

*i.ii.ii. O cenário de inclusão na escola* 9

*i.ii.iii. A formação dos professores para o atendimento inclusivo* 11

CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO E O PLANEAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO.....13

2.1. Definições de Currículo e Planeamento Pedagógico 13

2.2. O Currículo Vilhenense 15

2.3. A Educação Especial Vilhenense 23

2.4. O acompanhamento dos professores aos alunos com NE e as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem 27

CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO 32

3.1. Contextualização da problemática do estudo 32

3.2. Objetivos do Estudo 33

3.3. Metodologia 34

3.4. Procedimentos 36

3.5. Instrumentos 36

3.6. Caracterização dos Participantes 37

3.7. Apresentação dos dados e Discussão dos Resultados 38

CAPÍTULO 4. CONCLUSÃO 58

Referências Bibliográficas 61

5. ANEXOS 67

ANEXO 01 – Parecer do Comitê de Ética da Plataforma Brasil 67

ANEXO 02 – Anuência para a Investigação 71

ANEXO 03 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 72

ANEXO 04 – Questionário 74

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Projeto Escola Inclusiva

Figura 2. Desenho Metodológico

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Resumo dos principais documentos internacionais de inclusão

Quadro 2. Resumo das principais Leis/Decretos do Brasil

Quadro 3. Saberes educativos

Quadro 4. Tendência adotada pela Rede Municipal de Educação

Quadro 5. Adaptações e Orientações nos Instrumentos de Aprendizagem 29

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Caracterização dos Participantes

Tabela 2. Dimensão: Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular.

Tabela 3. Dimensão: O professor possui um planejamento pedagógico específico para atender o processo de ensino aprendizagem do aluno com NE

Tabela 4. Dimensão: O currículo educacional da escola contempla o atendimento dos alunos com NE

Tabela 5. Dimensão: Adaptações nos instrumentos de ensino do aluno com NE

Tabela 6. Dimensão: Adaptações nos instrumentos avaliativos dos alunos com NE

Tabela 7. Dimensão: Oferece sala de recurso multifuncional para atender a demanda dos alunos com NE

Tabela 8. Dimensão: A prática pedagógica dos professores, como ocorre a flexibilização e a diferenciação curricular na escola

Tabela 9. Dimensão: Prática pedagógica do professor, para o processo de inclusão

Tabela 10. Dimensão: Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula para atender a demanda específica dos alunos com NE

Tabela 11. Dimensão: As carências e necessidades dos alunos com NE em suas aulas

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Virus Disease
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FARO	Faculdade de Rondônia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

## I. INTRODUÇÃO

Atualmente as escolas devem reconhecer a diversidade dos alunos, sendo essa um fator essencial no processo de ensino aprendizagem. Diante do exposto, sentiu-se a necessidade de abordar a diferenciação curricular educacional na prática de professores. Este é um conceito que implica, fundamentalmente, modificações metodológicas e no processo avaliativo, compreendendo que os educandos apresentam um mesmo decurso nas suas alternativas, mas, no entanto, alguns precisam adotar caminhos desiguais objetivando alcançar o sucesso no processo educacional.

A escola dentro do seu formalismo e de uma estrutura rígida, necessita de uma estrutura organizacional que contemple a efetivação da inclusão. Essa proposta faz com que haja a mudança de paradigma no processo educacional e essa garante aos alunos que possuem alguma necessidade especial que seja atendido e contemplado todas as suas demandas no processo de aprendizagem (Mantoan, 2015).

O processo de inclusão requer muito mais do que incluir o aluno em uma escola que tem como ensino a educação básica regular. A inclusão perpassa pelo ensino à diferença, o respeito a individualidade, o respeito a cultura e a todos os elementos que constitui a existência do sujeito. Quando esse processo de respeito mútuo existir e esse for de fato aplicado, há ainda a necessidade da escola valorizar as potencialidades de seus alunos, principalmente aqueles cuja limitação os exclui do grupo (Leite et al., 2011).

Essas condições diferenciadas para atender a demanda dos alunos com maiores dificuldades que faz a diferença no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Silva e Garcez (2019) acreditam que o princípio da igualdade pode proporcionar aos sujeitos, condições ímpares de avançarem no aprendizado. A igualdade tratada pelos autores não “é tratar a todos da mesma forma e sim atuar de maneira a facilitar ou não impedir que cada pessoa tenha acesso aos direitos” (Silva e Garcez, 2019, p.17).

Segundo Arruda e Almeida (2014) um projeto educacional inclusivo necessita atender também as especificidades das regiões brasileiras. Para os autores “os programas de inclusão para alunos com NE devem considerar a intensidade, gravidade das limitações e condições neuropsiquiátricas antes de incluir a criança em sala regular” (Arruda e Almeida, 2014, p.8).

O comprometimento de todas as escolas com a inclusão, faz com que surge um movimento inclusivo, comprometido com a diversidade e com o ensino de qualidade. Contudo, vale ressaltar que apenas esse movimento não efetiva o processo inclusivo em uma escola. É necessário que o professor tenha estrutura pedagógica e humana para atender a todas as especificidades e demandas dos alunos. Para isso, é necessário repensar a formação dos professores e demais profissionais da educação que atuam diretamente com os alunos com necessidades especiais (Pedroso, 2016).

O espaço escolar é um agente transformador que há muitos anos, tem sido convocado ao aprimoramento e preparação de profissionais, através de leis, do currículo ou diante da necessidade de ofertar a matrícula aos alunos da comunidade.

Diante desse fato, realiza uma caminhada em direção à transformação do ambiente escolar, proporcionando um ambiente mais acolhedor levando em consideração as especificidades necessárias, surge, atualmente, um novo olhar aos abandonados de outrora. Sendo este olhar, denso e sensível, a todos os integrantes da comunidade escolar, profissionais, família e toda a sociedade, é uma mudança imprescindível, na ininterrupta dos afazeres pedagógicos de qualidade nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação em seu Art. 59 garante que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (MEC, 1996). Perante o exposto, sentiu-se a necessidade de compreender às percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares e conhecer como é realizada essa diversidade do currículo para atender os alunos com NE. De acordo com a lei acima citada, atribui-se uma ação importante ao professor e a toda equipa pedagógica, que devem

desenvolver estratégias educacionais diversificadas evitando o isolamento dos alunos com Necessidades Especiais. Estes alunos devem ser acolhidos como membros integrantes da sociedade. Esse passo deve ser orientado pelo professor do Ensino Regular em parceria com os professores de Educação Especial e equipa especializada.

Este trabalho está dividido em 5 Capítulos. No primeiro capítulo, será apresentado a inclusão escolar, juntamente com o processo inclusivo no Brasil no qual envolve as leis e a sua aplicabilidade, o cenário de inclusão na sala de aula e a formação dos professores para o atendimento inclusivo. No segundo, serão apresentados o currículo e o planejamento pedagógico, bem como, a definição, o currículo e a educação especial de Vilhena.

Já o terceiro capítulo, discorrerá sobre a metodologia de investigação, bem como, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados. No quarto capítulo, será apresentado os resultados e a discussão destes. E, por último, a conclusão da investigação.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. Inclusão Escolar**

Definir a expressão “inclusão escolar” é trazer para a reflexão o papel da escola e a forma no qual ela vem desempenhando, por meio de ações efetivas, o processo de inclusão do aluno com necessidade especial. Inclusão não pode ser definida simplesmente pela matrícula do aluno ou a sua presença física no espaço escolar, ela precisa oferecê-lo condições de aprendizagem e, paralelamente,

A inclusão escolar faz parte do registro de uma lógica representativa que codifica a experiência do sujeito e reduz sua potência afetiva. Nesse prisma, a arte como experiência estética constitui uma forma de ampliar a potência afetiva, possibilitando que os afetos se mobilizem para um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida, ou seja, para a inclusão escolar. É preciso salientar, que a inclusão escolar não se trata de um processo de inserir alunos em uma escola que trabalhe com discursos marcados pela moralização de um suposto humanismo ou de uma visão logocêntrica sobre a educação. O uso comum do termo “inclusão escolar”, faz parte de uma representação que remete a um modelo de aluno normal. Os nomeados “alunos deficientes” são os que não se enquadram nesse modelo instituído pela escola (Barreiro, Carvalho e Furlan, 2018, p.519).

Para Mendes (2017) a inclusão escolar se refere à prática de escolarização dos alunos com NE nas classes regulares. Zerbato e Mendes (2018), por sua vez, nos apresenta a inclusão como uma prática pedagógica que visa atender as diversas demandas dos alunos.

A inclusão escolar prescinde da revisão do conceito da própria escola, tal como, historicamente tem se constituído e posicionado, legitimando a manutenção de determinados poderes e saberes. Esse processo de recontextualização escolar e de reflexão sobre seus fundamentos e práticas, para que possa atender às demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por seus direitos, tem exigido adaptação por parte de toda a escola e, de maneira especial e pujante, da equipa docente (Faria e Camargo, 2018, p.218).

Todo o processo que envolve a socialização e a inclusão pedagógica pode ser compreendido como uma educação inclusiva, que traz no arcabouço teórico os benefícios do aluno com NE (Oliveira, 2016).

## 1.2. O Processo Inclusivo no Brasil

### i.iii.i. As leis e a sua aplicação no contexto educacional

A preocupação dos países em incluir as pessoas com necessidades especiais, tanto na educação e no trabalho quanto na sociedade, vem de décadas e ao longo dos últimos anos, muitas foram as Leis, Decretos e Resoluções que buscam por meio do processo inclusivo garante a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. muitos foram as leis, decretos e documentos assinados pelos países através de convenções que buscam nessas declarações e nesses acordos, assegurar a educação de pessoas com deficiência e a eliminação de todas as formas de discriminação (Mantoan, 2008).

**Quadro 1.** Resumo dos principais documentos internacionais de inclusão

Principais Leis / Decretos e Portarias	Dispositivo
1994 - Declaração de Salamanca	Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.
1999 - Carta para o Terceiro Milênio - Londres	No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida.
2001 – Convenção da Organização dos Estados Americanos – Convenção da Guatemala	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001 – Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão	O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos.
2007 - ONU – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Princípios da Convenção: a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b. A não-discriminação; c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e. A igualdade de oportunidades; f. A acessibilidade; g. A igualdade entre o homem e a mulher; e h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Fonte: MEC, 2020.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, traz em seus artigos 205, 206 e 213 a educação como direito de todos e dever do estado e da família, garantindo assim, o pleno desenvolvimento da pessoa para que ela possa no exercício da cidadania ter condições de igualdade para o acesso e permanência na escola, o estado na Constituição vem garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino (CF, 1988).

Em consonância com a Constituição federal a lei n. 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, traz em seus artigos 58, 59 e 60 diz o dispositivo que garante a educação especial de qualidade:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (MEC, 1996).

A LDB, além de garantir a permanência dos alunos ativos especiais na educação regular, traz também em seu documento garantias de um apoio especializado atendendo às especificidades de cada aluno dentro de uma classe de ensino regular, além disso, a lei de diretrizes e bases da educação, assegura um currículo que contemple às necessidades de cada aluno, para tanto, há também a necessidade de uma formação contínua dos professores para que a integração desses educandos na classe comum seja de fato efetivada na escola.

Para além desses importantes instrumentos jurídicos, temos ainda um resumo das leis e decretos que são considerados os principais no Brasil.

## Quadro 2. Resumo das principais Leis/Decretos do Brasil

Principais Leis / Decretos e Portarias	Dispositivo
1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90	O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”
1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994 – Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: MEC, 2020.

No Brasil, a preocupação com as crianças e os adolescentes ainda são temas de discussões em Conferências, Congressos e Simpósios que buscam discutir a implementação de políticas públicas de educação especial que de fato possam ser efetivadas nas escolas. A busca pelo bem-estar social vai para além da sala de aula e há uma preocupação com o processo de aprendizagem e de inclusão por meio do Governo Federal.

Diante disso, segundo Echalar, Lima e Oliveira (2020), o Plano Nacional de Educação – PNE vigente até 2024, é o segundo PNE que foi aprovado em lei, e tem

como premissa buscar por meio de diretrizes, objetivos e metas expandir a qualidade da educação inclusiva no país. Os autores descrevem os objetivos, as metas e as estratégias com base em 3 conjuntos: o primeiro, versa sobre a obrigatoriedade/universalização da educação básica; o segundo, fala da expansão das matrículas nas etapas ou modalidades de educação; e, o terceiro, trata da alfabetização das crianças e melhoria da taxa de alfabetização de adultos. Esses 3 conjuntos com importantes metas e estratégias do PNE que, para além dos elementos, constitui todo o arcabouço da educação básica, há também a busca pela valorização dos profissionais da educação, proporcionando assim, uma melhoria na qualidade da educação básica e uma injeção muito mais democrática.

### **i.ii.ii. O cenário de inclusão na escola**

A escola dentro do seu formalismo e de uma estrutura rígida necessita de uma estrutura organizacional que contemple a efetivação da inclusão. Essa proposta faz com que haja a mudança de paradigma no processo educacional e, essa, garante aos alunos que possuem alguma necessidade especial que seja atendido e contemplado todas as suas demandas no processo de aprendizagem (Mantoan, 2015).

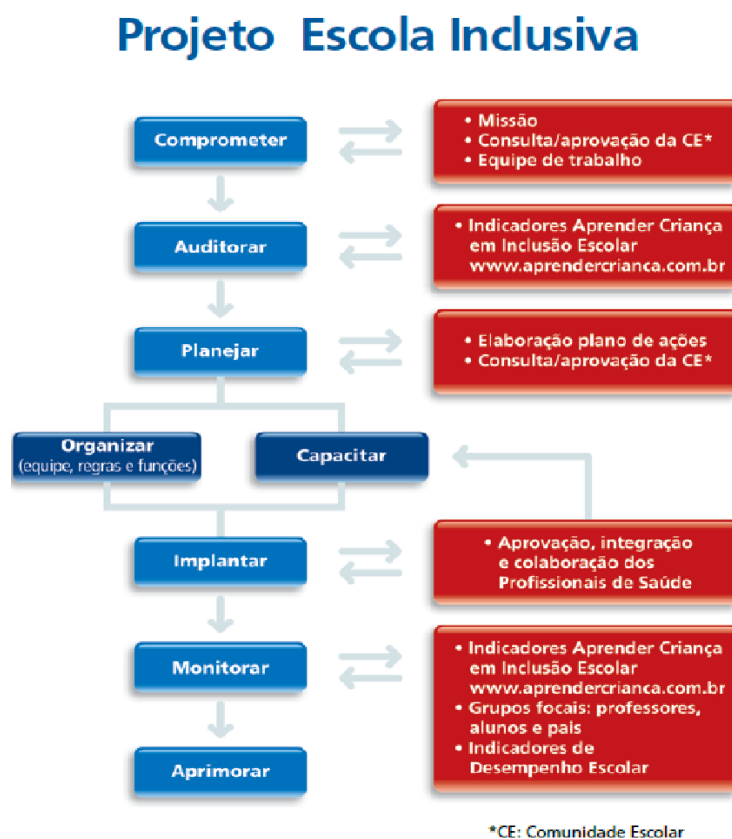
O processo de inclusão requer muito mais do que incluir o aluno em uma escola que tem como ensino a educação básica regular. A inclusão perpassa pelo ensino à diferença, o respeito a individualidade, o respeito a cultura e a todos os elementos que constitui a existência do sujeito. Quando esse processo de respeito mútuo existir e esse for de fato aplicado, há ainda a necessidade da escola valorizar as potencialidades de seus alunos, principalmente, aqueles cuja limitação os exclui do grupo (Leite et al., 2011). Nessa mesma linha,

o ensino deve considerar as diferenças individuais e, a partir disso, prover condições diferenciadas para que todo e qualquer aluno aprenda satisfatoriamente em ambiente não segregado, em que as respostas educativas se ajustem às demandas individuais, e não ao contrário como era comum pressupor-se até pouco tempo atrás, em que o aluno com deficiência, por exemplo, deveria ser ensinado em classes especiais, para que pudesse alcançar o nível de escolaridade esperado para a série a ser frequentada. Em outras palavras, as prerrogativas indicavam que a permanência do aluno, nessa modalidade educacional, deveria ser dada até que ele conseguisse adquirir os conhecimentos e competências necessárias para a série a ser inserido (Leite et al., 2011, p.91).

Essas condições diferenciadas para atender a demanda dos alunos com maiores dificuldades que faz a diferença no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Silva e Garcez (2019) acreditam que o princípio da igualdade pode proporcionar aos sujeitos, condições ímpares de avançarem no aprendizado. A igualdade tratada pelos autores não “é tratar a todos da mesma forma e sim atuar de maneira a facilitar ou não impedir que cada pessoa tenha acesso aos direitos” (Silva & Garcez, 2019, p.17).

Segundo Arruda e Almeida (2014) um projeto educacional inclusivo necessita atender também as especificidades das regiões brasileiras. Para os autores “os programas de inclusão para alunos com ne devem considerar a intensidade, gravidade das limitações e condições neuropsiquiátricas antes de incluir a criança em sala regular” (Arruda & Almeida, 2014, p.8).

**Figura 1.** Projeto Escola Inclusiva



Algoritmo do Projeto Escola Inclusiva da Comunidade Aprender Criança

Fonte: Cartilha da Inclusão Escolar, 2014, p.15.

O projeto de uma escola inclusiva, como propõem os autores, precisa seguir uma organização bem definida que inclui: capacitação, implantação, monitoramento, aprimoração.

### **i.ii.iii. A formação dos professores para o atendimento inclusivo**

O comprometimento de todas as escolas com a inclusão, faz com que surge um movimento inclusivo, comprometido com a diversidade e com o ensino de qualidade. Contudo, vale ressaltar que apenas esse movimento não efetiva o processo inclusivo em uma escola. É necessário que o professor tenha estrutura pedagógica e humana para atender a todas as especificidades e demandas dos alunos. Para isso, é necessário repensar a formação dos professores e demais profissionais da educação que atuam diretamente com os alunos com necessidades especiais (Pedroso, 2016).

Segundo o mesmo autor, o processo que envolve a formação de um pedagogo para o atendimento inclusivo, iniciou-se a partir dos anos 90 com o surgimento de leis e decretos que o fez ser consolidado e, com isso, passou-se a discutir o currículo do curso de Pedagogia e os demais de licenciaturas para o atendimento e o conhecimento acerca das deficiências e transtornos existentes.

É importante a formação dos profissionais que atuam diretamente com a educação inclusiva, mas também, tem a sua importância à análise de todo o processo que envolve o acesso e a permanência desse aluno. Denari e Sigolo (2016) acreditam que:

Para além do acesso e da permanência com sucesso nas classes comuns, os dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios de uma educação, de fato, inclusiva para todos, indistintamente, deveriam prever a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade, que se propõe atender o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes (Denarie & Sigolo, 2016, p.18).

A reflexão dos autores no que tange à qualidade do ensino e a condição e formação deste professor que, lida diretamente com os alunos com necessidades

educativas especiais, é pertinente, uma vez que, a qualidade do ensino está ligada diretamente à atividade docente, a formação continuada do educador e a conscientização do processo inclusivo e social do aluno com NE.

## **CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO E O PLANEAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO**

### **2.1. Definições de Currículo e Planejamento Pedagógico**

Para Saviani (2016) currículo pode ser compreendido, a partir do momento em que as disciplinas de um determinado curso se relacionam e, com isso, formam um programa de formação acadêmica. O currículo também pode ser conhecido como um conjunto de atividades que podem conter tanto às atividades físicas quanto pedagógicas que venham contribuir com o processo de formação do aluno.

o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso. Quem quer adquirir um conhecimento especializado pode começar por ler um livro ou consultar a internet, mas, se for sério, vai a uma instituição com um currículo que inclua o que quer aprender e tenha professores que sabem ensinar (Young, 2014, p.197).

Sendo considerado como um importante instrumento para o processo de organização escolar, o currículo pode contribuir não somente para a formação do aluno, mas também, para a sua organização.

Saviani (2016) mesmo diz que o processo educativo é considerado um fenômeno complexo e, é dentro dessa complexidade, que o currículo se faz presente e eficaz no planejamento dos professores. Assim, “chegamos a uma categorização dos saberes que, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação” (Saviani, 2016, p.65).

Ante os saberes, Saviani (2016) traz a reflexão com base nos saberes educativos, conforme ilustra o quadro abaixo:

### Quadro 3. Saberes educativos

<b>Saberes educativos</b>	
O saber atitudinal	Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como, disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos.
O saber crítico-contextual	Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto, a partir do qual e para o qual, se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual.
Os saberes específicos	Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação.
O saber pedagógico	Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando à articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva, especificamente, educativa a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional.
O saber didático-curricular	Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Fonte: Saviani, 2016, p.66.

Diante de tantos saberes é preciso que os educadores busquem conhecer de forma aprofundada todo o processo de organização e o funcionamento do currículo escolar. Só assim que é possível garantir uma educação de qualidade. Para Young (2014), o currículo pode ser considerado como um documento que contém conhecimento especializado e que pode nortear o processo de aprendizagem do aluno. Assim, para o autor há duas especializações:

- (i) Em relação às fontes disciplinares: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos.
- (ii) Em relação a diferentes grupos de aprendizes: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem (Young, 2014, p.199).

## **2.2. O Currículo Vilhenense**

O Currículo de Vilhena traz como base norteadora, 10 princípios que marcam o posicionamento diante da educação que é almejada pelos profissionais da educação e que devem pautar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino. Princípios estes, elencados coletivamente pela equipa organizadora do currículo, compartilhado e validado junto aos profissionais de educação da Rede de Ensino. Sendo eles:

- a) Intercultural – O princípio aqui destacado, cumpre o papel de auxiliar no desenvolvimento da capacidade de acolher e valorizar a diversidade, sem quaisquer espécies de preconceito.

Valorizando as diversas manifestações artísticas e culturais existentes no espaço escolar e fora dele, de forma a repensar a escola, sem dissociá-la das problemáticas sociais e políticas. Ter a interculturalidade como um princípio balizador, de certo modo,

nos coloca em uma necessidade de olhar para além do que tem sido posto quando se propõe a olhar a escola, para além dos seus problemas cotidianos.

Para os profissionais da educação, esse é um momento de avançar nos processos formativos, buscando outras possibilidades de pensar a escola como espaço de convivência. Sendo assim, autores como Candau (2008), nos provoca a pensar a educação, considerando que a interculturalidade surge como uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, reconhecendo a escola como um espaço múltiplo, perpassado por desafios e tensões, que nos obriga a uma necessária problematização das diferentes práticas sociais e educativas. Sendo assim, entende-se que trazer possibilidades de refletir sobre a interculturalidade é um modo de sinalizar que “as diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar e, é nesse caminho, que se deve pensar as ações educativas” (Silva & Rebolo, 2017, p.179).

b) Dialógico e reflexivo – O princípio aqui apresentado, traz como proposta o fortalecimento das práticas já existem nos espaços escolares, de forma a exercitar a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. Essa escolha nos possibilita buscar em autores como Freire (1989;1996; 2000; 2013), Alarcão (1996; 2005) entre outros, diálogos possíveis durante o ano que iniciamos, considerando a necessidade de construir processos formativos que nos traga espaços de construção, visando o respeito próprio, ao outro e aos direitos humanos.

Possibilitando, assim, a tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Como Freire (1989) a escola também deverá considerar que cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Assim:

[...] viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também,

ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (Freire, 1989, p.17).

Freire nos desafia a ir em busca de construir este espaço de dialogicidade no contexto da escola, pois o dever de “escutar, implica falar também”, o que nos confere este exercício de diálogo permanente, buscando sempre formas de falar com as crianças e com os professores, que juntos possamos ter como princípio o direito do outro a se posicionar, a ter audiência neste contexto tão plural que é a escola.

Alarcão (2001), também nos possibilita pensar na necessidade do diálogo e a reflexão como opções diante dos desafios enfrentados. A autora destaca que “o professor é um profissional da ação cuja atividade significa um conjunto de atos que envolvem os seres humanos”, para isso, é necessário considerar a prática dialógica como uma das opções para pensar sua ação neste espaço. Considerando ainda que as “organizações escolas são produtoras de práticas sociais, de valores, crenças e conhecimentos movidos pelo esforço de procurar soluções.”

Assim, ao compreender que o diálogo e a reflexão apresentados como um dos princípios base do currículo, possibilitará uma construção coletiva em busca destas soluções. Empatia – Este princípio elencado aqui entre os dez princípios do currículo de Vilhena, foi pensado como uma possibilidade de provocar e desenvolver a capacidade de perceber, sentir, e conectar-se com o outro. Buscando compreender o que a outra pessoa está sentindo. Essa palavra aborda a compreensão, a solidariedade, o diálogo, respeitando a diversidade social, política, econômica e a ausência de preconceitos. É estar presente na vida do outro.

Desse modo, nos aportamos em Motta et al. (2006, p.9) que ao discorrerem sobre estudos realizados em torno desta temática, destacam que é preciso desenvolver ações que levem ao desenvolvimento da empatia, neste caso, “o melhor jeito de ensinar a empatia é praticar a empatia.”

Portanto, ao refletirmos sobre a urgência de voltarmos a atenção para este tema, aqui apresentado como princípio norteador, entendemos que este é fundamental para o

convívio em sociedade, porque promove a compaixão, a benevolência e a tolerância, além de ser um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável e feliz.

Cooperação - Desenvolver a contribuição, a assistência, através dela se exercita a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos.

O cooperativismo está presente em todas as áreas, ele fortalece o vínculo e promove o respeito e a solidariedade. Vygotsky (2010, p.114) ao discorrer sobre a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar destaca que “Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de interrelações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas interrelações são também a origem dos processos volitivos da criança.” Ou seja, as relações e inter-relações potencializam o desenvolvimento da criança.

Nesta mesma obra, o autor destaca ainda: “no seu último trabalho, Piaget demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral na criança. Pesquisas precedentes estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento.”

Bacich e Moran (2018) também destacam a importância de se promover a cooperação entre crianças, e entre crianças e adultos nos momentos de aprendizagem, principalmente, por considerar que a “[...] aprendizagem cooperativa não é recente, mas que vem assumindo um lugar de destaque atualmente, o que se justifica, a nosso ver, pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação” (Baciche Moran, 2018, p.171). Criticidade – Ao refletir sobre a necessidade de ter como princípio norteador do currículo de nossa rede de ensino, a criticidade, buscamos em Paulo Freire (1996; 2000; 2013), o suporte necessário para elencar os motivos desta escolha.

Destacando que a partir do momento que adotamos o que a BNCC (2017) traz, sobre a necessidade de possibilitar as crianças e adolescentes construir autonomia nos processos de aprendizagem, constituindo assim, o protagonismo necessário para aprender e entender o sentido disso, concluímos que é preciso criar condições para que

docentes e discentes desenvolvam condições favoráveis para uma prática reflexiva e crítica, desenvolvam ainda a capacidade de argumentar de maneira fundamentada em diferentes situações, dialogando de forma respeitosa com seus pares.

Freire (1996) ao discorrer sobre a rigorosidade na prática pedagógica alerta-nos para o fato de que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 1996, p.14). Juntamente com este autor, entende-se que educar nestas “condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” Que acreditem que educar para a criticidade seja possível tanto quanto necessário.

Freire vai ainda dizer que é preciso possibilitar condições para que seres humanos possam romper com os silêncios impostos ao longo dos tempos, que é preciso considerar inclusive, a utopia, não como uma impossibilidade que, às vezes pode dar certo, mas como destaca Freire (2001, p.85) “jamais ter a utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano.”

Freire (1996) destaca ainda que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, deve envolver o movimento dinâmico, dialético, entre o “fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p.22), e é nesse movimento que professores e professoras devem assumir seu papel de educador crítico, que se permite uma dose de curiosidade para promover a reflexão. Considerando ainda que uma das tarefas mais importantes da prática “educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante.” Criatividade – Pensar de forma criativa e ter novas ideias, é algo que vem sendo apontado como uma das grandes possibilidades de promover avanços nas aprendizagens, bem como, a capacidade de transformar situações e inovar no modo de agir, desenvolvendo o raciocínio, a imaginação e potencializando a autonomia.

Bacich e Moran (2018, p.296) destacam que para o desenvolvimento da criatividade é preciso antes de tudo desenvolver a “confiança criativa, pois só assim será possível expandir a capacidade de imaginar e expandir ideias originais, o maior valor da criatividade”, só surge com a coragem de colocar essas ideias em prática e, por isso, entende-se como “confiança criativa a capacidade de ter novas ideias e a coragem para testá-las.” Os mesmos autores vão dizer ainda que é por meio da criatividade que os estudantes podem chegar a resultados surpreendentes na busca de soluções para desafios complexos. “A criatividade, aliada à força do coletivo, impulsiona a confiança das pessoas” (2018, p.309).

Desse modo, é possível inferir que o desenvolvimento da criatividade deve ser antes de tudo um objetivo a ser elencado durante todo o ano letivo, para que estudantes e professores possam desenvolver-se criativamente, buscando construir os processos de desenvolvimento pessoal e coletivo, em torno do protagonismo tão anunciado na BNCC. Desenvolvimento Pleno e Integral – A escolha por um princípio que toma o desenvolvimento integral dos estudantes como algo primordial nas ações pedagógicas da escola, tem como objetivo propor ações para que o sujeito se desenvolva em todas as suas dimensões, sejam elas, intelectual, física, emocional, social e cultural.

Um dos autores que nos possibilita refletir sobre esta escolha, Arroyo (2012), destaca que a escola tem organizado os tempos e espaços dos professores e alunos, seguindo uma lógica transmissiva em que os conteúdos eram o eixo central da atividade pedagógica. Essa lógica apresenta um caráter que precede e acumula os conteúdos, em que um ano escolar precede o outro, um trimestre escolar precede o seguinte.

Sônego e Gama (2018), destaca que essa lógica temporal, rígida e duradoura, tem explicação na “relação entre o ordenamento do tempo escolar e a construção das idades e tempos de vida” (Arroyo, 2012, p.200) em que foi sendo necessário “criar instituições e tempos específicos de socialização e formação de crianças, adolescentes e jovens” (p.201) e, com isso, a escola. Sendo assim é preciso discutir a eficiência desse modelo, e mesmo que hoje se discuta sobre a eficiência deste modelo, ainda estamos vivenciando práticas presas a um modelo preso nesta lógica.

Assim é com autores como Arroyo (2012), Sônego e Gama (2018) e Freire (1996; 1989; 2013) que desejamos provocar a escola a olhar para os princípios aqui elencados como meios e objetivos a serem alcançados durante o percurso. Buscando de forma respeitosa promover o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes. Inclusão – incluir vai além de simplesmente colocar uma criança na escola. É preciso criar um ambiente onde todos possam ser contemplados com o acesso e o sucesso, tornando-se membros totais do contexto escolar, assim construindo o sentimento de pertencimento. É promover um ensino contemporâneo com o objetivo de garantir o direito de todos à educação com equidade garantindo o que prevê a carta magna em seu artigo 5º; “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” Promovendo a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades e dando ênfase ao potencial de cada um, reeducando todos os olhares. Incluir é também dar visibilidade aos que o modelo tradicional excluiu e escondeu.

Reconhecer é assim pensar que toda a escola (agentes que compõe) é contemplada com a pluralidade que a inclusão traz para dentro das discussões, assim tanto a pessoa com deficiência ganha com a oportunidade de aprender junto com seus pares, e contribuem para a formação integral do ser humano. Além da sociedade que se constitui a partir da premissa de que todos têm potencial a contribuir.

A escola inclusiva direciona sua metodologia de ensino para a quebra de preconceitos, não diferenciando o saber pedagógico, sem reforçar “modelos ideais” e a normalização de perfis específicos de alunos. O fazer pedagógico inclusivo cumpre com o papel de transformar pessoas que transformam o mundo (Freire, 1996); Equidade: destacar a equidade como princípio deste documento é estreitar o laço entre a escola que sonhamos e a justiça, porém, cabe dizer que o conceito de justiça talvez possa ser ínfimo, diante da complexidade que se busca quando pautados em acolher e respeitar a individualidade e o potencial de cada educando.

Como afirma Aristóteles (1961; 1374 a-b) “define equidade (epieikeia) como uma forma de justiça que vai além da lei escrita” é o ponto em que há o mais e o menos numa proporção que permite as partes terem aquilo que lhes é proporcional em relação

ao bem. Então a equidade tem a tarefa de fazer preponderar o justo absoluto nos casos em que o justo legal se demonstrar ineficaz. Pensar nesta justiça engessada e fria que executa o que está positivado no ordenamento jurídico se distancia desta equidade que avalia e assume cada um dentro de sua peculiaridade, assim cabe ressaltar a necessidade de se reeducar até mesmo os vocabulários que permeiam os meios da educação e em muito se esbravejam na busca dos direitos iguais.

É preciso ir para além do tratar igual, como afirma Boaventura e Nunes (2003): “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” Identidade/Pertencimento: Elencar como princípio a construção de Identidade/Pertencimento é buscar meios de estudar no presente aquilo que foi construído no passado. É também um modo de entender os elementos constitutivos das memórias individuais e coletivas e uma das formas de valorizar a nossa origem, a constituição do sentimento de pertencimento, e ainda a construção da identidade histórica, cultural e social do nosso município.

Para a escolha deste princípio buscamos em Bauman (2005) e Freire (1997) elementos que nos ajudassem a refletir sobre o conceito de identidade em tempos atuais e, assim, poder ampliar o diálogo, considerando a necessidade de proporcionar condições para que professores e estudantes possam refletir, individual e coletivamente, sobre as questões relacionadas a este princípio.

Assim, podemos dizer, com Bauman (2005) que o conceito de identidade precisa ser visto como algo que não possui uma forma sólida ou definida, pelo contrário, estão em constante transformação. Transformações estas que são influenciadas pelas mudanças que a sociedade vem vivenciando ao longo dos tempos.

Com Freire (1997) podemos confirmar nossa escolha, principalmente, por considerar o que este autor nos coloca em relação a importância de nos entendermos como sujeito, educador ou educando na prática educativa. Pois “nossas experiências

sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos” (Freire, 1997, p.64).

Assim sendo, não podemos desconsiderar esta ‘interferência’ em nossas tomadas de decisão diante de uma proposta curricular que se quer viva e articulada com todos os envolvidos neste processo. Assim, podemos dizer que à medida em que nos entendemos como gente, com identidades diversas, vamos nos constituindo nestes espaços. Estes princípios, embora elencados de forma individual, para exemplificação de seus conceitos, devem ser considerados de forma relacional e constante durante o planejamento das ações dentro de nossas instituições de ensino. E, desta forma, ajudar a construir uma sociedade mais justa, democrática, humana, solidária e inclusiva.

#### Quadro 4. Tendência adotada pela Rede Municipal de Educação

Tendências pedagógicas	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor	Aprendizagem	Manifestações
				X Aluno		
Tendência Progressista “Crítico Social dos conteúdos” ou “histórico-Crítica.”	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais Universais	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Malarenko
		Que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.				B.Charlot
						SuchodoskiM anacorda G. Snyders
						Demerval Saviani

Fonte: Martins e Martins (2012) adaptado pela autora.

Na organização do quadro acima, percebe-se uma influência direta sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Nesse contexto, ganha relevância o empenho em analisar a prática dos professores, redefinindo assim, a didática à luz da referida concepção, denominada por Libâneo (2012, p.107), “pedagogia crítico-social dos conteúdos”.

### 2.3. A Educação Especial Vilhenense

A Educação Especial dentro da Rede Municipal de Educação, propõe a oferta de serviços e políticas públicas de promoção da inclusão, consolidada pelos dispositivos

legais, como uma modalidade educativa configuradora de proposta pedagógica, que compõe o Projeto Pedagógico (PP), perpassando todos os níveis e etapas, formas de exequibilidade e serviços especializados, institucional e operacionalmente estruturados, assentados para apoiar, complementar e/ou suplementar o processo de escolarização.

Está no município fundamentada na lei da inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e pautada pelo decreto 6571/2008 que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como, na lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que em seu artigo 8º parágrafo 1º inciso III que garante o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Coaduna da mesma filosofia do princípio básico de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Esse princípio é a base de sustentação de uma escola que respeita as diferenças e está para todos sem distinção. Compreender este direito é, acima de tudo, movimentar instituições e pessoas para que, em um esforço coletivo, garanta a aprendizagem sem culpabilizar o indivíduo por suas dificuldades/limitações, muito menos deixar que ele tenha que se adaptar ao modelo educacional excludente que se perpetua ao longo da história da Educação Brasileira (Mazzotta, 2008).

Como apresenta Garcia (2001, p.63) “(...) a educação tem um papel a desempenhar. Ela tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática inclusiva (...)”. Sendo assim, para incluir com equidade, é imprescindível buscar a transformação do modelo educacional constituído por meio de práticas que reconheçam que todos são sujeitos de direito e propícios à aprendizagem. Esta sensibilidade de percepção precisa permear a construção de práticas inclusivas, costuradas em espiral, sem percas na transição de etapas. Para tal, cabe a nós, promover um reeducar dos olhares dentro de nossas escolas, buscando de forma enfática e concisa, incorporar os valores de inclusão na busca de que a sociedade possa enxergar de forma singular a pessoa com deficiência.

Do mesmo modo, é imprescindível que cada indivíduo seja visto pela ótica de seu potencial: o que ele tem e não apenas o que lhe falta. Desta forma, é importante que a escola assuma esta postura inclusiva, porque a partir de ações desenvolvidas no concerne educacional, grandes mudanças sociais são possíveis de acontecer, contudo, vale lembrar que “A educação não muda o mundo, ela muda pessoas e pessoas mudam o mundo” (Freire, 1979, p.84). Certos desta premissa, não é utópico pensar que é também papel da escola inclusiva, de qualidade, romper com preconceitos, cumprindo com papel de preparar o ser humano para a vida. A educação inclusiva descrita em nosso currículo, está diretamente relacionada a educação integral apresentada na BNCC e que baliza nossa estrutura educacional municipal.

Cabe ressaltar que existe um caminho longo a ser percorrido que perpassa todo o contexto escolar e de escolarização, haja vista, tais mudanças desejadas implicam no interpretar a melhor forma de promoção de aprendizagem para cada aluno, sendo necessário abordar métodos e táticas educativas diversificadas dentro de um mesmo contexto. Nesta construção equalitária, que promove e reeduca os olhares sociais para a pessoa com deficiência, este documento norteador, em consonância com o ordenamento jurídico brasileiro, no que tange a educação, tem por objetivo desenhar a modalidade de Educação Especial dentro da Rede Municipal de Ensino.

A educação tem construído e consolidado um grande e valoroso caminho na busca de incluir com qualidade, primando por atender a todos em escolas regulares com princípios de inclusão e equidade. Assim, temos como premissa o cumprimento da legislação que garante o acesso e a permanência na escola a todos os alunos. Ao ingressarem em nossa rede, os alunos, público-alvo da inclusão, são imediatamente direcionados ao AEE, como previsto na LDB/9394/96, no Decreto N° 6.571/08 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial, e previsto no Plano Nacional de Educação – PNE, preferencialmente na mesma instituição ou na mais próxima. Nossa Rede possui 30 escolas, dentre estas, temos 24 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e um Polo de atendimento aos alunos cegos, com professores especializados lotados, atuando em todos os níveis, etapas e modalidades sintonia com o dispositivo legal com as mais diversas deficiências, altas habilidades e Transtorno do Espectro autismo (TEA), primando pela promoção da acessibilidade e o desenvolvimento integral

de cada um. Este atendimento, ainda em consonância com a legislação pertinente, se efetiva sempre no contraturno, com atendimentos individuais e/ou em grupos de até 3 alunos. Este modelo adotado acompanha o descrito no decreto nº 6.571, citado anteriormente, seguindo esta normativa, os alunos público-alvo da inclusão, são matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. Conforme descrito no decreto considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2008).

Considerando ainda que conforme a normativa em vigor os alunos acima citados serão contabilizados duplamente no FUNDEB. Esta efetivação contribui para o investimento em espaços físicos, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, que contemplem as necessidades inerentes de cada público. Ainda citando o decreto 6.571/2008, são atribuições do professor que atuará no AEE:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (MEC, 2008).

Por fim, compreendemos que a Educação Especial está intimamente ligada a Educação Plena e Integral, que almejamos em nosso currículo. Embora na estrutura curricular ela esteja elencada em um tópico específico, enfatizamos a importância de que ela esteja vivenciada em todos os espaços escolares, de maneira a alcançar uma educação democraticamente justa e inclusiva para todos e todas.

#### **2.4. O acompanhamento dos professores aos alunos com NE e as adaptações aos instrumentos de ensino e aprendizagem**

O processo de ensino aprendizagem do aluno com NE- Necessidades Especiais requer do professor, um planejamento que envolva as necessidades de cada um e as adaptações que são necessárias ao processo de aprendizagem. Para compreender esse processo é necessário que o professor saiba quais são as práticas pedagógicas diferenciadas que podem contribuir com a formação desse aluno. Nesta linha,

a diferenciação pedagógica pressupõe a promoção de equidade. O conceito de diferenciação foi incorporado às tentativas de realizar sempre um melhor trabalho profissional, inicialmente a partir de perspectivas encontradas na área da Sociologia e Educação. Para melhor situar, a diferenciação pedagógica fica compreendida como uma ação de organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas (Marin & Braun, 2020, p.8).

Essa equidade que os autores trazem para a diferenciação pedagógica é que faz com que a organização desse planejamento pedagógico seja para atender a diversidade na sala de aula e “para bem compreender a diferenciação pedagógica é essencial retomar o contraste inicial entre a perspectiva individualista e a perspectiva comunitária” (Tomazzetti & Palauro, 2016, p.162).

A diferenciação pedagógica identifica os desafios do cotidiano e a complexidade de atendimento dos anseios, desejos, motivações de ambos os segmentos que compõem a unidade institucional, desafiando a elaboração de um currículo aberto à diversidade e à heterogeneidade dos diversos atores. A vivência desse currículo participativo se concretiza nas relações desses atores no contexto da instituição escola numa perspectiva inclusiva, democrática e sustentável (Costi, 2015, pp.32-33)

Por outro lado, o planejamento pedagógico surge com a possibilidade de ser também flexível e permitir que o professor possa buscar ao longo do processo de formação do aluno, novos significados para a prática em sala de aula (Tomazzetti & Palauro, 2016).

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (Franco, 2016, p.547).

Em consonância com o que foi exposto, o Estatuto do Deficiente, propõem em seu texto, as adaptações tanto físicas quanto pedagógicas e são referendadas como direito do aluno que se encontra matriculado em todos os níveis da educação que vai desde a educação infantil até o Ensino Superior. Assim, o Capítulo IV – Direito da Educação, da Lei N.13146/2015, incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar (art 28):

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 assistiva.

Essas determinações do Estatuto do Deficiente só contribuem para um processo de planejamento e adaptações pedagógicas. Para Ribeiro (2021) a inclusão se faz em grande parte na sala de aula e ela não depende exclusivamente do professor, é necessário que o professor esteja preparado e que a escola forneça a ele materiais pedagógicos e estrutura física inclusiva que proporcione o ensino aprendizagem do aluno.

Já Araújo et al. (2021) em seus estudos, acredita que a inclusão só é compreendida e efetivada se a equipa pedagógica, juntamente com os professores, estiverem preparados para receber os alunos com NE e se com esse preparo, conheçam cada aluno com a sua deficiência e transtorno e “se ele faz acompanhamento multidisciplinar, se possui laudo e qual é o nível da sua deficiência, para que a partir desses saberes possam juntos, criar de forma estratégica condições de oferecer um planejamento pedagógico específico para cada demanda” (Araujo, 2021, p.90). A autora sugere adaptações nos instrumentos pedagógicos que de fato faz a diferença na vida do aluno, como verifica-se no quadro abaixo:

**Quadro 5.** Adaptações e Orientações nos Instrumentos de Aprendizagem

Instrumentos e Atividades	Adaptações/Orientações
Atividades em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecendo as especificidades do aluno, talvez seja necessário desmembrar o “comando da questão”, para que o aluno possa compreender cada passo a ser solicitado.</li> <li>✓ Valorize a resposta do aluno. Muitos têm a prática da síntese e nem por isso é possível afirmar que a questão está errada.</li> <li>✓ Marque o VERBO de comando com marca texto antes de entregar a atividade ou o coloque em “CAIXA ALTA”, assim, facilitará a compreensão do aluno.</li> </ul>
Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Faça a avaliação de acordo com a especificidade do aluno. Respeite a limitação de cada um.</li> <li>✓ Às vezes será necessário desmembrar as questões ou substituir um texto longo por um mais sucinto. Essas alterações não inviabilizam o processo de aprendizagem.</li> <li>✓ Marque o VERBO de comando com marca texto antes de entregar a atividade ou o coloque em “CAIXA ALTA”, assim, facilitará a compreensão do aluno.</li> <li>✓ Prova oral – Caso o aluno tenha dificuldades (Aluno com TDAH, por exemplo) substitua por uma prova escrita.</li> <li>✓ Por outro lado, muitos alunos têm facilidade com a prova oral (Aluno com Dislexia, por exemplo), alterne entre prova escrita e prova oral, o resultado irá surpreender!</li> </ul>
Apresentação de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não exija daquele aluno com NE que apresente um trabalho caso não consiga. Valorize a interação e a participação no grupo.</li> <li>✓ Muitos não conseguem avançar com a exposição.</li> </ul>
Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nos grupos em que há alunos com NE, é preciso que o professor oriente na organização.</li> <li>✓ Muitos alunos com NE são excluídos na hora da formação dos grupos.</li> <li>✓ Valorize o que o aluno ofereceu no coletivo.</li> </ul>

Fonte: Araújo et al., 2021, p.93.

É perceptível que as adaptações seguirão a demanda de cada uma das deficiências ou transtornos e essas demandas, muitas vezes são percebidas quando há por parte da equipa da educação, uma maior empatia e acolhimento do aluno. Araújo et al. (2021) acredita que o maior desafio do educador neste momento é a sua formação contínua para o atendimento do aluno com NE. Para a autora, os métodos pedagógicos utilizados, o planeamento educacional mais direcionado e a valorização dos grupos de trabalhos no que se refere ao acolhimento do aluno com NE, podem contribuir e muito com o seu sucesso.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 3. ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1. Contextualização da problemática do estudo**

A Rede Municipal de Ensino de Vilhena tem em sua estrutura atual 30 (trinta) Instituições de Ensino, sendo 14 (quatorze) que atendem o grupo de Educação Infantil, 20 (vinte) escolas com o segmento de Ensino Fundamental Anos Iniciais, 4 (quatro) atendendo o Ensino Fundamental Anos Finais e 2 (duas) com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com esta organização acolhemos em nossa Rede aproximadamente 11.020 alunos, tendo como promotores da educação municipal um grupo de 1.128 profissionais envolvidos. A travessia da construção deste currículo pedagógico do município de Vilhena, tem início após a homologação da BNCC em dezembro de 2017, trazendo consigo diversos movimentos de estudo entre Estados e Municípios com o intuito de conhecer o documento que norteia a educação nacional e fazer com que alcance todos os envolvidos com a educação. Em nossa Rede adentramos aos estudos deste documento de forma coletiva e aprofundada no início do ano de 2019 com o Projeto de Formação Continuada junto às escolas.

Foram 16 (dezesesseis) encontros coordenados pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vilhena (SEMED), sendo 8 (oito) deles com intuito de formar a equipe de multiplicadores das escolas e 8 (oito) encontros realizados pelos multiplicadores dentro dos espaços escolares.

Envolvendo assim, gestores, supervisores, orientadores e professores no processo de apropriação do documento norteador da educação brasileira. Afinal, o desejo desta Secretaria, é de que os espaços formativos dentro de nossas escolas se fortaleçam e sejam momentos ricos de trocas de saberes.

No ano de 2020, mesmo diante de toda singularidade trazida pela pandemia da COVID19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), esta caminhada se reinventou e nos impulsionou na busca por diferentes metodologias, para que os estudos e o sonho da construção deste documento não se perdessem. De tal modo, fazendo uso das

orientações descritas pela BNCC na competência de número 5 (cinco), que traz a importância do uso das tecnologias nos processos educativos, passamos então a utilizar aplicativos e plataformas virtuais nos encontros *online* para os momentos formativos.

E o que aparentemente nos distanciava aproximou os profissionais da educação, mesmo de forma virtual, foi possível refletir sobre as diretrizes educacionais elencadas pela BNCC e vislumbrar cada uma delas dentro das escolas, dos planejamentos e das ações pedagógicas. Durante todo este tempo percebeu-se a necessidade de investigar as práticas dos professores da Educação Inclusiva e se esses proporcionam aos seus alunos um atendimento voltado as suas necessidades, com um currículo inclusivo. Daí que surgiu a necessidade de investigar sobre essa temática.

Diante o exposto, surgiram as seguintes questões de investigação:

- Que percepção têm os professores dos conceitos de currículo, diversificação e diferenciação curriculares?
- Como definem metodologias, planejam as aulas e avaliam o processo de aprendizagem dos alunos?
- Que outros intervenientes cooperam com o professor na gestão do currículo?

Após a formulação destas questões definiram-se os seguintes objetivos:

### **3.2. Objetivos do Estudo**

#### **Objetivo Geral:**

Compreender as percepções e as práticas dos professores sobre o currículo, a diversificação e diferenciação curriculares.

#### **Objetivos Específicos:**

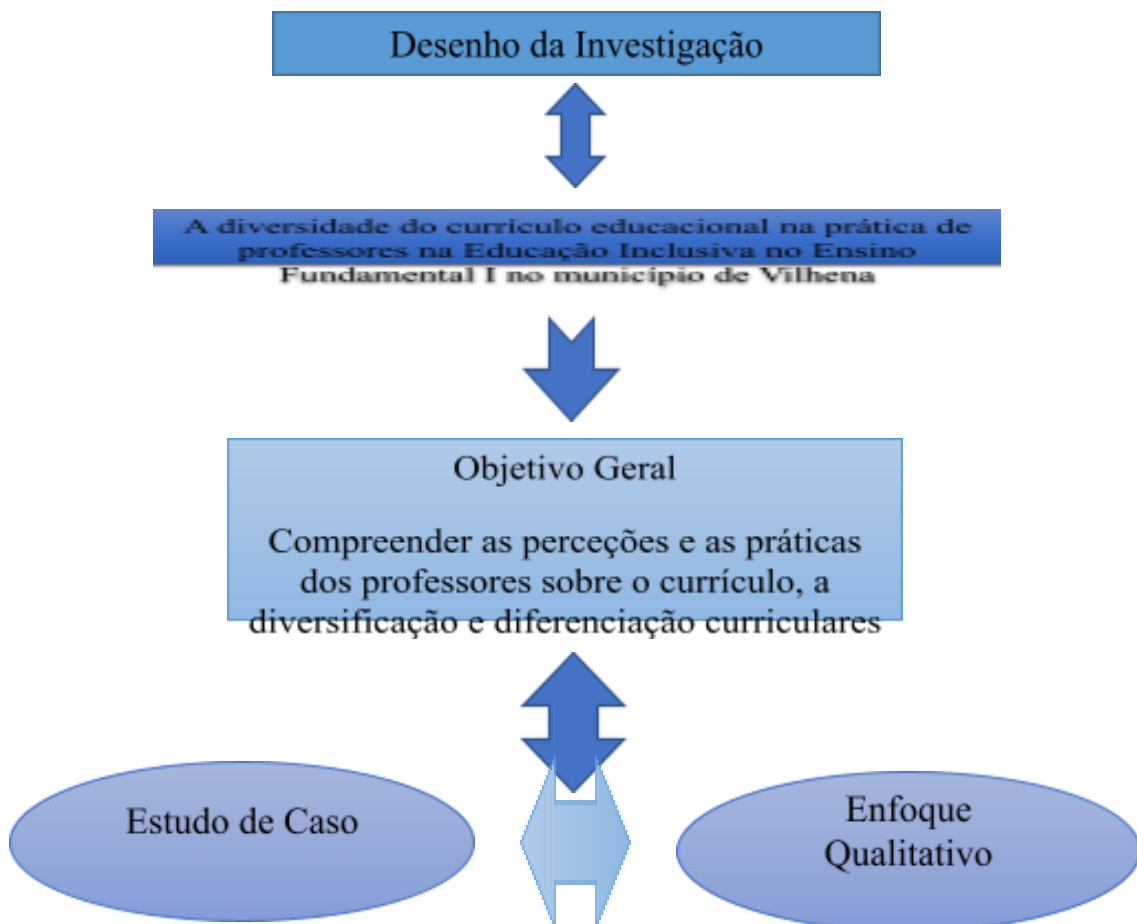
- 1) Identificar as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares;
- 2) Verificar se o planejamento é inclusivo e é efetivado na prática do professor;

- 3) Verificar se há adaptações nas atividades e nas avaliações para atender a demanda do aluno com NE e quais;
- 4) Compreender quais as práticas de diferenciação pedagógica utilizadas pelo professor na sala de aula;

### 3.3. Metodologia

O desenho da investigação é considerado um estudo de caso, com um viés qualitativo. Segundo Ventura (2007, p.384), o estudo de caso “como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (Ventura, 2007, p.384).

**Figura 2.** Desenho Metodológico



Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2020).

Yin (2015) acredita que o método de pesquisa voltado para o estudo de caso, pode contribuir e muito com o conhecimento aprofundado tanto individual quanto coletivo, porque a partir de um foco específico, se pode pensar em outros que estão dentro da mesma realidade.

Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados. É sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (Freitas & Jabbour, 2011, p.11).

Contribuindo com o que foi exposto pelos autores, o estudo de caso exige daquele que conduz a investigação que esse tenha um planejamento que atenda às especificidades da pesquisa e que os resultados sejam realmente significativos (Gomes, 2008).

Ainda dentro do contexto da pesquisa empírica, o método, segundo Santos (2019, p.188) “busca alcançar afirmações que possam ser apresentadas como válidas. Entre os métodos de pesquisas estão os de abordagem e os de procedimentos.”

Já a escolha pela pesquisa qualitativa, essa proporcionará uma análise aprofundada e necessita de uma pré-estruturação mínima e pode ter como técnica de recolha de dados, o questionário aberto.

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (Kripka, Schellere & Bonotto, 2015, p.57).

### **3.4. Procedimentos**

Os procedimentos metodológicos são etapas que definem a investigação. A escrita do referencial teórico é o primeiro passo, seguido da execução de uma pesquisa de campo. Assim,

Em procedimento metodológicos, devem ficar claros os métodos que serão empregados (comparativo, histórico, estatístico etc). É oportuno mencionar que nem todos os projetos seguem essas mesmas orientações metodológicas, uma vez que, esse fato depende do objetivo de cada pesquisa (Fachin, 2007, p.103).

Após a aprovação do projeto à Plataforma Brasil (Anexo 1), foi apresentado aos participantes da pesquisa o projeto e o questionário que foi enviado o *link* para o preenchimento. Foi também solicitado o preenchimento da declaração de consentimento informado cujo modelo utilizado se encontra em anexo (anexo 2). Optou-se por anexar apenas o modelo para manter desconhecida a identidade dos participantes.

Em relação a tabulação dos resultados, após a coleta dos dados, estes foram analisados com base no modelo de Bardin (2016) e foram retiradas as categorias e subcategorias à posteriori. Foi feita uma primeira abordagem ao conteúdo e passado algum tempo fez-se uma segunda abordagem para retificação de categorias e subcategorias.

### **3.5. Instrumentos**

Inicialmente estavam previstas entrevistas aos participantes, mas por dificuldades relacionadas com as restrições da pandemia que o mundo viveu e para ultrapassar esta situação, transformou-se esta ideia inicial num questionário com perguntas abertas que fosse possível enviar por *email* para resposta dos participantes. Foram assim utilizados como instrumento de recolha de dados um questionário com duas partes, sendo a primeira referente a característica dos participantes e, a segunda, com perguntas abertas sobre a diversidade do currículo na prática de professores na Educação Inclusiva.

As perguntas foram construídas na sua forma original com base na literatura existente sobre a temática (Dechichi, 2008; Mantoan, 2015; Pacheco et al. 2017) e, em seguida, validado por 3 professores doutores especialistas na área, chegando assim à versão final (anexo 4).

### 3.6. Caracterização dos Participantes

Participaram neste estudo 15 docentes do Município de Vilhena. Em relação a caracterização dos participantes, apuraram-se os seguintes resultados:

**Tabela 1.** Caracterização dos Participantes

Características		N (%)
1. Género	Feminino	14 (93%)
	Masculino	1 (7%)
2. Profissão	Gestor/Diretor	1 (6,6%)
	Professor Fundamental I	10 (66,7%)
	Professor Educação Especial	3 (20,1%)
	Supervisores	-
	Orientadores	1 (6,6%)
3. Titulação	Graduação	3 (20%)
	Especialista	11 (73,3%)
	Mestre	1 (6,7%)
	Doutor	-
4. Tempo de trabalho na instituição	Menos de 1 ano	3 (20%)
	Entre 1 e 5 anos	5 (33,4%)
	Entre 6 e 10 anos	3 (20%)
	Entre 11 e 20 anos	2 (13,3%)
	Mais de 21 anos	2 (13,3%)

Como podemos ver na tabela anterior, em relação ao perfil dos participantes, a maioria deles são do gênero feminino (93%). Sobre a profissão, os professores que atuam diretamente no Ensino Fundamental I são a maioria dos participantes dessa investigação, totalizando em 10 participantes. Sobre a formação acadêmica dos participantes, a maioria possui o título de especialista (73,3%), seguidos daqueles que possuem somente a graduação (20%). Já sobre o tempo que trabalham na escola, a maioria (33,4%) disse ser entre 1 e 5 anos.

### 3.7. Apresentação dos dados e Discussão dos Resultados

Os dados serão apresentados relacionados com os objetivos específicos e para mais fácil leitura no fim de cada objetivo vão confrontar-se estes resultados com os obtidos por outros autores em outros estudos.

De referir também que se definiram quatro Dimensões: a) Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular (Questões 1, 2 e 3); b) Planejamento pedagógico (Questões 4 e 5); c) Recursos e adaptações no ensino (Questões 6, 7 e 10) e d) Práticas pedagógicas (Questões 8 e 9).

No que se refere ao 1º objetivo específico **Identificar as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares**, encontraram-se os dados que a seguir se apresentam:

**Tabela 2. Dimensão:** Diversificação, flexibilização e diferenciação curricular

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Definição e diferenciação curricular	Desenvolvimento curricular	8 (53%)
	Currículo e condições de aprendizagem	2 (13%)
	Processo de aprendizagem	2 (13%)
	Sem contribuições	1 (7%)
	Mudanças na metodologia	1 (7%)
	Necessário	1 (7%)

Na tabela 2 poderemos verificar que surgiram as categorias “Definição e diferenciação curricular”, e seis subcategorias: “Desenvolvimento curricular”, “Currículo e condições de aprendizagem”, “Processo de aprendizagem”, “Sem contribuições”, “Mudanças na metodologia” e “Necessário”.

Em relação a primeira subcategoria, “Desenvolvimento curricular”, obteve-se cerca de 8 recorrências, tais como: (P2 = “*O currículo é o centro do desenvolvimento da escola, é nele que está descrito todo o desenvolvimento que se deve trabalhar com o aluno e, por isso, deve abranger toda diversidade de forma particular; pois o currículo deve ter a cara da comunidade, com os anseios e suas necessidades [...]*” e P11 = “*O currículo contempla a realidade da escola, quando esse tem modificações para atender aos alunos especiais, ele pode contribuir com todos*”).

Na segunda subcategoria, “Currículo e condição de aprendizagem”, com 2 dos participantes recorrentes, tem-se: (P3 = “*[...] O currículo é tudo que podemos planejar para a vida do aluno, o que ele irá precisar após a sua vida escolar. A diversificação é o ato de respeito, de dar condições de aprendizagem para todos os alunos e isso garante essa diferenciação curricular que é proposto.*” e P12 = “*O currículo é uma organização do conteúdo, dos conhecimentos, a diversificação são formas e metodologias de aplicar os conhecimentos e avaliações dos mesmos para os alunos, pois nem todos seguem o mesmo caminho e perfil*”).

Já na terceira subcategoria, “Processo de aprendizagem”, 2 participantes, tem-se: (P4 = “*Um olhar de relevante para que tenhamos melhores resultados no processo de aprendizagem, acho que é isso mesmo*” e P10 = “*Metodologias diferenciadas, levando em consideração os diferentes modos e tempos de aprendizagem*”).

No que tange a quarta subcategoria, “Sem contribuições” com 1 participante recorrente, tal como: (P9 = “*Fraco. Não oferece suporte necessário ao professor de sala de aula, infelizmente acreditamos que teremos contribuições neste processo, mas não temos*”).

A quinta subcategoria, “Mudanças na metodologia”, conta com 1 participante recorrente: (P13 = “*A diferenciação curricular é um conceito que representa,*

*essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opiniões, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.”).*

E, por último, a última subcategoria “Necessário”, também com 1 participante recorrente, tem-se: (P15 = “*Acredito ser necessário.*”).

Após o que se apresentou atrás e no que se refere à Identificação das percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares, podemos inferir que os participantes consideraram o currículo como uma organização do conteúdo, dos conhecimentos e como o centro do desenvolvimento da escola, quando contempla a heterogeneidade dos alunos e quando se flexibiliza , para atender aos alunos especiais, devendo abranger toda a diversidade de forma particular, pois o currículo deve ter a cara da comunidade, com os anseios e suas necessidades . Diversificar para os participantes é o ato de respeito, de dar condições de aprendizagem para todos os alunos. Os inquiridos referem também que a diversificação podem ser formas e metodologias de aplicar os conhecimentos e avaliações aos alunos, pois nem todos têm o mesmo perfil. Referem-se também a diferenciação curricular como um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pois uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo

Tal como neste estudo, Pletsch, Souza e Orleans (2017), concluíram em estudos efetuados que as modificações de estratégias organizadas pelos professores podem ser consideradas como diferenciação curricular atendendo assim a demanda específica de cada aluno no seu processo de conhecimento e aprendizagem em sala de aula.

Em consonância com este estudo, Pacheco (2016), acredita que a inclusão social e pedagógica pode ocorrer com base na diversidade curricular, isso porque, o próprio educador pode no processo de aprendizagem, adaptar os instrumentos conforme a demanda de cada aluno.

Por outro lado, o currículo vem sendo também sustentado no processo de aprendizagem de alunos com NE, com questões contemporâneas importantes com uma valorização de sua identidade, a diferença, a sustentabilidade, a inclusão e a valorização dos saberes (Guimarães & Morgado, 2016).

No que se refere ao 2º objetivo: **Verificar se o planejamento é inclusivo e é efetivado na prática do professor**, encontram-se os dados a seguir:

**Tabela 3. Dimensão:** O professor possui um planejamento pedagógico específico para atender o processo de ensino aprendizagem do aluno com NE

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Recorrências N (%)</b>
Planeamento Pedagógico específico	Sim	9 (60%)
	Não	3 (20%)
	Parcialmente	3 (20%)

Na tabela 3 surge a categoria “Planeamento pedagógico específico”, seguido de três subcategorias, “Sim”, “Não e “Parcialmente”.

Em relação a primeira subcategoria, “Sim”, obtiveram-se cerca de 9 recorrências, tais como: (P2 = “*Sim, pois o aluno NE requer isso, um planejamento só para ele dentro do coletivo atendendo suas necessidades. A equipa busca junto maneira de adaptar e desenvolver as habilidades e competências desse aluno.*” e P14 = “*Em escolas que possuem sala de recursos multifuncionais, é mais fácil de se observar essa prática. Encontramos alguns professores mais sensíveis e interessados em atender esse público.*”).

Já no que tange a segunda subcategoria, “Não”, onde três dos participantes se manifestam. A título de exemplo (P3 = “*Não, ahhh isso seria muito bom, mas como não há formações específicas que envolvam os alunos com NE, esses por sua vez*” e P11 = “*Específico não. O que faço nas minhas são pequenas adaptações. Não temos formação para atender a todas as deficiências.*”).

E, por último, a última subcategoria “Parcialmente”, com 3 participantes recorrentes: (P5 = “*No meu caso existe um planejamento paralelo ao planejamento de sala*” e P13 = “*Poucos planeiam. Alguns efetivos maioria contratado*”).

Em síntese e no que se refere ao planejamento infere-se dos dados apresentados que nem sempre se faz por falta de formação, mas parecem encontrar-se alguns professores mais sensíveis e interessados em atender esse público. No entanto as equipes educativas buscam juntas formas de adaptar e desenvolver as habilidades e competências dos alunos. Referiram ainda que em escolas que possuem sala de recursos multifuncionais, é mais fácil de se observar essa prática.

Estudos desenvolvidos por Vioto e Vitaliano (2019) trazem como resultado a importância do planejamento pedagógico específico para o aluno com necessidade especial. Para os autores o maior desafio é desenvolver estratégias que possam possibilitar respostas às variadas necessidades que os alunos com necessidades especiais possuem para o seu processo de aprendizagem. Os professores precisam para além de diagnosticar as necessidades especiais dos seus alunos, deve-se propor alternativas que possam contribuir com a prática inclusiva e um aprendizado mais eficaz.

Com base no que foi exposto, Rech e Negrini (2019) vem corroborar com seus estudos ao reforçar a importância de um planejamento inclusive, efetivo para o professor. “A inclusão é um desafio, ninguém pode inferir o contrário, mas com compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo a inclusão pode ser uma realidade” (Rech e Negrini, 2019, p.490). No que se refere a dimensão voltada para o Currículo Educacional, tem-se:

**Tabela 4. Dimensão:**O currículo educacional da escola contempla o atendimento dos alunos com NE

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
O currículo contempla o atendimento aos alunos com NE	Sim, com Atendimento Educacional Especializado	9 (60%)
	Não	1 (7%)
	Sim	3 (20%)
	Em partes	2 (13%)

Na tabela 4 observa-se a categoria “O currículo contempla o atendimento aos alunos com NE”, seguida de quatro subcategorias “Sim, com Atendimento Educacional Especializado”, “Não”, “Sim” e “Em partes”.

Em relação a primeira subcategoria “Sim, com Atendimento Educacional Especializado”, obtiveram-se cerca de 9 recorrências, tais como: (P8 = “*Os alunos laudados e em processo investigação são atendidos no horário oposto pela professora do AEE, o que traz para eles um conforto maior, primeiro porque poderão se socializar na sala de aula do ensino regular, e no contraturno, poderão avançar cognitivamente.*” e P15 = “*Recebe a matrícula depois e depois e oferecido um projeto pedagógico inclusivo, com mudanças necessárias dentre elas eliminação de Barreiras com recursos e tecnologias assistivas.*”).

Já no que tange a segunda subcategoria, “Não” com 1 dos participantes a manifestar-se verifica-se o seguinte: (P3 = “*Não. Infelizmente não contempla e não ocorre nenhum atendimento diferenciado para os alunos com deficiências. Quando chegam na escola, vão direto para a sala regular e ficam as vezes colorindo as atividades, sem avançar na aprendizagem.*”).

Na terceira subcategoria, “Sim” também com 3 dos participantes identifica-se como exemplo: (P7 = “*Sim, através a organização da sala e no acolhimento ao aluno e das atividades que são preparadas exclusivamente para eles. Dependendo da deficiência, eles vão para a sala de Recursos Multifuncional para avançar no processo de aprendizagem. Mas quando é possível, atendemos os alunos na sala regular*”).

mesmo.” e P10 = “*Sim, a partir de práticas pedagógicas que permitam vínculos, trocas e acesso ao conhecimento*”).

E, por último, a subcategoria “Em partes”, com 2 dos participantes recorrentes, tem-se que: (P11 = “*Em parte, são poucas as propostas coletivas. Vai de cada educador e a sua experiência ou formação.*” e P14 = “*Na maioria das vezes não. Em escolas com Sala Recurso acontece mais frequentemente uma interlocução entre professores de sala comum e de AEE, com busca por um atendimento mais individual desses alunos.*”).

Em resumo, alguns docentes consideram que o currículo educacional da escola contempla o atendimento dos alunos com NE, enquanto outros têm uma percepção diferente. Os que consideram que não existe nenhum atendimento diferenciado para os alunos com deficiências, afirmam mesmo que quando chegam à escola, vão direto para a sala regular e ficam as vezes colorindo as atividades, sem avançar na aprendizagem. Os que consideram que existe referem que ao serem matriculados é-lhes oferecido um projeto pedagógico inclusivo, com práticas pedagógicas que permitam vínculos, trocas e acesso ao conhecimento e com as mudanças necessárias dentre elas eliminação de barreiras com recursos e tecnologias assistivas.

Também para Oliveira (2017), no currículo você precisa levar em conta o planejamento do professor, bem como, as atividades diferenciadas que vem contribuir na demanda de cada aluno. Para o autor, as metodologias que compõem o processo de ensino e aprendizagem do aluno não devem simplesmente ocupar o tempo letivo, mas oferecer a ele elementos que possam contribuir com a sua formação plena na educação básica. É necessário que o professor planeje sua aula, levando em conta o processo individual de aprendizagem dos alunose, isso, nos leva a “uma via de mão dupla que sinaliza os avanços e desafios a serem superados na relação professor-aluno” (Oliveira, 2017, pp.21-22).

No que se refere ao 3º objetivo específico: **Verificar se há adaptações nas atividades e nas avaliações para atender a demanda do aluno com NE e quais são**, encontraram-se os dados que a seguir que se apresentam:

**Tabela 5. Dimensão:** Adaptações nos instrumentos de ensino do aluno com NE

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Adaptações no ensino do aluno com NE	Atividades que promovam o aprendizado	6 (53%)
	Não	1 (7%)
	Sim	8 (40%)

Nesta dimensão surge a categoria “Adaptações no ensino do aluno com NE”, seguidos de três subcategorias “Atividades que promovam o aprendizado”, “Não” e “Sim”.

Em relação a primeira subcategoria, “Atividades que promovam o aprendizado”, obtiveram-se cerca de 6 recorrências, tais como: (P8 = “*Sim, temos a professora do AEE, que dá suporte a estes alunos e tenta adequar da melhor forma possíveis os instrumentos para trabalhar com este aluno em sala de aula e no entorno da escola.*” e P11 = “*Eu faço as adaptações. Diminuo o tamanho do texto, divido os enunciados e para os disléxicos dou atividade oral.*”).

Já no que tange a segunda subcategoria “Não”, com 1 dos participantes recorrentes, tem-se: (P3 = “*Não. Infelizmente não fazemos nenhuma alteração.*”).

E, por último, a última subcategoria, “Sim”, com 8 participantes: (P7 = “*Parceria entre escola e família. Parceria entre escola e família, conhecer o estudante, mediação do desempenho, preparo dos profissionais (corpo docente) (...)*” e P14 = “*Algumas vezes sim (...) como maior quantidade de imagens, fracionamento dos enunciados, diferenciação no tipo e tamanho das letras, uso de material concreto, utilização de escriba, mediante resposta oral do aluno, uso de notebook na sala regular e de outros materiais específicos de acordo com as demandas do aluno.*”).

Em relação a próxima questão que discorre sobre as adaptações nos instrumentos avaliativos dos alunos com NE, verifica-se o resultado na tabela seguinte:

**Tabela 6.Dimensão:**Adaptações nos instrumentos avaliativos dos alunos com NE

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Como ocorre as adaptações do ensino dos alunos com NE	De acordo com as necessidades apresentadas de cada um.	10 (67%)
	Evolução do aluno.	2 (13%)
	De forma contínua.	1 (7%)
	De forma diferenciada.	2 (13%)

Pode verificar-se na tabela 6 que surge a categoria “Como ocorre as adaptações do ensino dos alunos com NE, e quatro subcategorias “De acordo com as necessidades apresentadas de cada um”, “Evolução do aluno”, “De forma contínua” e “De forma diferenciada”.

Em relação a primeira subcategoria, “De acordo com as necessidades apresentadas de cada um”, obtiveram-se cerca de 10 recorrências, tais como: (P2 = *“Através da adaptação do aluno ao que foi aplicado e seu desenvolvimento e empenho. A avaliação é constante e não por acertos e erros, mas pelo desenvolvimento integral do aluno, desenvolvendo conceitos que ao final se transformam em números como se pede a legislação.”* e P8 = *“Isso depende da deficiência, o aluno passa primeiramente por uma avaliação com a professora do AEE, para que possamos fazer uma adaptação para o estudante na escola.”*).

Já no que tange a segunda subcategoria, “Evolução do aluno”, com 2 dos participantes a manifestarem-se apresentam-se como exemplo os itens seguintes (P6 = *“A avaliação é feita através de percepção da evolução do aluno para com ele mesmo.”* e P15 = *“Deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno.”*).

Na terceira subcategoria, “De forma contínua”, com 1 participante registaram-se os seguintes itens (P7 = *“De forma contínua. Dependendo da necessidade fazemos alterações nos enunciados das atividades e nas avaliações há um cuidado maior em valorizar o que o aluno apresentou.”*).

E, por último, a quarta subcategoria, “De forma diferenciada” que conta com 2 participantes: (P10 = *“De forma diferenciada, buscando sempre atender os alunos com deficiência ou que apresentam dificuldades na aprendizagem.”* e P14 = *“Nem sempre ocorre (...) em algumas escolas, ocorrem a transcrição para o braile, provas produzidas especificamente para surdos, contendo desenhos dos sinais, retirar a do aluno da sala para que realize a avaliação em outro espaço, as utilizando maior tempo.”*).

Sobre a possibilidade da escola oferecer sala de recursos multifuncionais para atender a demanda dos alunos com NE, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela 7. Dimensão:** Oferece sala de recurso multifuncional para atender a demanda dos alunos com NE

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Recorrências N (%)</b>
Oferecimento de salas de recursos multifuncionais para atender alunos com NE	Sim	13 (87%)
	Sim, mas não tem professores especializados.	1 (7%)
	Não	1 (7%)

Na tabela 7 surge a categoria “Oferecimento de salas de recursos multifuncionais para atender alunos com NE”, seguidos de três subcategorias “Sim”, “Sim, mas não tem professores especializados” e “Não”.

Em relação a primeira subcategoria, “Sim”, obtiveram-se cerca de 13 recorrências, tais como: (P1 = *“Sim, a sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado é um ambiente adequado e organizado para o atendimento, dispõe do material ofertado pelo MEC, sala tipo I, além de recursos próprios e cedidos pela secretaria de Educação. Contempla espaço inclusivo, ar-condicionado, aparatos tecnológicos, ou seja, propício para o atendimento eficaz.”* e P13 = *“Sim. Espaço pequeno mais ou menos 5 metros por 3. Bem equipada com 2 computadores de mesa, tela sensível ao toque, 5 notebooks, 2 tablets, vários jogos pedagógicos, jogos confeccionados por nós etc.”*).

Já no que tange a segunda subcategoria, “Sim, mas não tem professores especializados”, apenas um participante recorrente, que refere (P3) = “*Tem sala mais não tem professor, infelizmente a realidade que envolve a educação especial é muito difícil no município.*”).

E por último, a última subcategoria “Não”, com 1 participante recorrente: (P11 = “*Não.*”)

No âmbito das adaptações nas atividades nos instrumentos e nas avaliações para atender os alunos com NE, inferimos que mais uma vez não existe acordo entre os inquiridos. Enquanto uns referem que, infelizmente não fazem nenhuma alteração, outros afirmam fazer e até dão exemplos: “Diminuo o tamanho do texto, fraciono os enunciados, para os disléxicos dou atividade oral, uso maior quantidade de imagens, diferencio o tipo e tamanho das letras, uso material concreto, uso notebooks na sala regular e outros materiais específicos”. Outros ainda referem como muito importante a professora do AEE, que dá suporte a estes alunos e tenta adequar da melhor forma possível os instrumentos para trabalhar com eles em sala de aula. A avaliação parece ser feita de forma contínua através de adaptações, dependendo da necessidade fazem-se alterações nos enunciados das atividades e há um cuidado maior em valorizar o que o aluno apresentou. Em algumas escolas ocorrem a transcrição para o braile, as provas produzidas especificamente para surdos, contendo desenhos dos sinais, pode retirar-se o aluno da sala para que realize a avaliação em outro espaço, e possa utilizar mais tempo.

Zanato e Gimenez (2017) constataram em seus estudos, a importância da adaptação das atividades e dos instrumentos de avaliação do aluno com NE. Para os autores a participação efetiva dos alunos com necessidades especiais na rede regular se dá com as adaptações tanto no currículo quanto nos instrumentos de aprendizagem. “As adaptações curriculares constituem, então, uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar” (Zanato e Gimenez, 2017, pp.291-292).

Bertolde e Larchert (2020), por sua vez, acreditam que as adaptações curriculares são necessárias para permitir o acesso aos alunos com deficiência há uma

educação de qualidade. A escola precisa oferecer atividades compatíveis com a necessidade específica de cada deficiência ou transtorno do aluno e ao fazer isso promove de forma igualitária o processo de aprendizagem na educação regular.

Em relação ao 4º objetivo: **Compreender quais as práticas de diferenciação pedagógicas utilizadas pelo professor na sala de aula.**

Em relação a prática pedagógica dos professores e a sua flexibilização e diferenciação curricular na escola, observam-se os resultados na tabela seguinte:

**Tabela 8. Dimensão:**A prática pedagógica dos professores, como ocorre a flexibilização e a diferenciação curricular na escola

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Recorrências N (%)</b>
Flexibilização e a diferenciação curricular	Permite o envolvimento em atividades variadas	1 (7%)
	Estudando o indivíduo no seu individual	1 (7%)
	Sem privilégios	2 (13%)
	Materiais e direcionamento	2 (13%)
	Direcionamento	3 (20%)
	Materiais lúdicos	1 (7%)
	Inclusão do aluno	5 (33%)

Surge na tabela 8 a categoria “Flexibilização e a diferenciação curricular”, seguida de sete subcategorias: “Permite o envolvimento em atividades variadas”, “Estudando o indivíduo no seu individual”, “Sem privilégios”, “Materiais e direcionamento”, “Direcionamento”, “Materiais lúdicos” e “Inclusão do aluno”.

A primeira subcategoria, “Permite o envolvimento em atividades variadas”, surge com a resposta de 1 participante: (P1 = “[...] Em nossa escola a flexibilização curricular permite o envolvimento do estudante em atividades variadas. Tais práticas trabalham no sentido de desenvolver habilidades e competências, não somente em áreas relacionadas à formação, como em aspectos emocionais e sociais.”).

A segunda subcategoria, “Estudando o indivíduo no seu individual”, também com 1 participante, que se manifesta assim: (P2 = “*Estudando o indivíduo no seu individual, pois cada aluno NE tem seu potencial e suas necessidades, e isso não se trabalha no coletivo, mas sim com o coletivo atendendo as suas necessidades individuais.*”).

Na terceira subcategoria, “Sem privilégios”, obtiveram-se respostas de 2 participantes, assim: (P3 = “*De modo geral conforme o combinado nas reuniões, ou seja, atendendo a todos da mesma forma, sem privilegiar ninguém. Acho que seria isso mesmo.*” e P14 = “*Geralmente não acontece (...) privilegia-se um grupo em detrimento do outro sob diversas justificativas.*”).

Já na quarta subcategoria, “Materiais e direcionamento”, enquadraram-se 2 participantes salientando-se o seguinte: (P4 = “*Mediante as necessidades detectadas o AEE nos ajuda com materiais e direcionamento a ser dado para cada criança ou adolescente que tem necessidades especiais.*” e P11 = “*No meu caso, costumo utilizar a flexibilização da correção das atividades, a busca pela aprendizagem do aluno e tento adaptar as atividades.*”).

Para a subcategoria, “Direcionamento”, com 3 participantes retiram-se os seguintes registros: P5 = “*É extremamente necessário conhecer o ponto a ser flexibilizado para ser direcionado com objetividade.*” e P8 = “*Geralmente ocorre juntamente com a equipa gestora e pedagogia para que possamos adequar o currículo de forma que o professor consiga trabalhar com a turma em um todo.*”.

Na sexta subcategoria, “Materiais lúdicos”, com 1 participante, salienta-se o seguinte: (P6 = “*O material lúdico tem um papel muito importante nessa flexibilização, é preciso que o professor saiba trabalhar com cada material desse, o que torna ainda mais importante a sua inserção nas atividades escolares*”).

E, por último, a sétima subcategoria, “Inclusão do aluno”, com 5 participantes que se manifestaram de acordo com os exemplos: (P9 = “*Acredito que a prática*

*pedagógica deva ocorrer em alinhamento com o profissional especializado no atendimento diferencial. AEE. Mas seria importante que o professor conheça de forma aprofundada, o seu aluno e a sua deficiência ou transtorno, para que possa ser oferecido a ele, condições de um bom planejamento curricular e conseqüentemente, de uma prática pedagógica mais consistente.” e P15 = “A flexibilização e adaptação curricular são possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades de aprendizado.”).*

Sobre as práticas pedagógicas do professor no processo de inclusão dos alunos com NE, os resultados são os constantes da tabela seguinte:

**Tabela 9. Dimensão:**Prática pedagógica do professor para o processo de inclusão

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Recorrências N (%)</b>
O processo de inclusão é presente na prática pedagógica do professor	Alternativas para atuarem com a inclusão	6 (40%)
	Conversação e demonstrações das suas limitações	1 (7%)
	Não	1 (7%)
	Especialização	2 (13%)
	Suporte com a professora de AEE	1 (7%)
	Sim	1 (7%)
	Atividades adaptadas e inclusivas	3 (20%)

Na tabela 9 surge a categoria “O processo de inclusão é presente na prática pedagógica do professor”, seguida de sete subcategorias “Alternativas para atuarem com a inclusão”, “Conversação e demonstrações das suas limitações”, “Não”, “Especialização”, “Suporte com a professora de AEE”, “Sim” e “Atividades adaptadas e inclusivas”.

Em relação a primeira subcategoria “Alternativas para atuarem com a inclusão”, registam-se cerca de 6 recorrências, tais como: (P1 = “Essas discussões inclusivas vêm mobilizando professores na busca de alternativas para atuarem no contexto da inclusão, uma vez que, eles podem apresentar diferentes necessidades que devem ser

*reconhecidas e superadas. O acolhimento das crianças com NE por parte dos professores vem com uma nova visão sobre essa população, um acolhimento que pautado em princípios éticos, igualitários e solidários.” e P10 = “Sim, buscando sempre inserir o aluno com Ne em atividades que favoreçam seu aprendizado, incentivando os demais alunos a fazerem parte do processo de inclusão.”).*

Já no que tange a segunda subcategoria “Conversação e demonstrações das suas limitações”, com 1 participante os exemplos são os seguintes: (P2 = “*Sim, o trabalho se inicia pela conversação e demonstrações que todos temos limitações, mesmo que não visíveis, e que os alunos NE são visíveis e que isso não os impedem de viver em sociedade, e que com as dificuldades deles conseguimos ver o mundo de forma mais ampla e diversificada onde compreendemos o porquê que agimos diferentes aos mesmos estímulos.”).*

Na terceira subcategoria “Não”, com 1 dos inquiridos a responder apenas.

Na quarta subcategoria “Especialização”, obtiveram-se cerca de 2 recorrências, tais como: (P7 = “*Especialização, pois a mesma promove conhecimentos e habilidades para que possa desenvolver um bom trabalho com o estudante.” e P11 = “Muitos professores buscam ajudar os alunos especiais, mas falta formação.”).*

Já na quinta subcategoria “Suporte com a professora de AEE”, obteve-se uma resposta: (P8 = “*Sim, o professor de sala tem suporte para seu planejamento com a professora do AEE, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. É muito importante quando recebemos um aluno a troca entre estes profissionais, por que em alguns casos é necessário intervenção de outro profissional, como: fonoaudióloga, psicólogo, psicopedagoga, neurologista e etc (...) para que a equipa consiga trabalhar de uma forma adequada com esses alunos.”).*

Na sexta subcategoria “Sim”, com 1 participante, a reagir de acordo com o seguinte item = “*Sim, sempre há, mas neste momento não sei dizer como seria.”).*

E, por último, na subcategoria “Atividades adaptadas e inclusivas”, onde obtiveram-se 3 recorrências, tais como: (P6 = “*Sim. O aluno participa de todas as atividades de maneira adaptada e inclusiva. Não deixo um aluno que tem dificuldade na escrita, fazer uma prova muito grande, para ele a prova é menor e mais objetiva, tipo isso.*” e P15 = “*Um dos principais objetivos da inclusão e que o professor exclua a visão de incapacidade das pessoas com necessidades especiais e que promova atividades que valorizem o respeito as diferenças.*”).

Em relação as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula para atender as necessidades dos alunos com NE, mostram-se os resultados na tabela seguinte

**Tabela 10. Dimensão:**Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula para atender a demanda específica dos alunos com NE

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Recorrências N (%)</b>
Práticas pedagógicas que atendem as demandas dos alunos com NE	Aprendizagem	3 (20%)
	Materiais adaptados	8 (53%)
	Não possui	1 (7%)
	Aulas dinâmicas e flexíveis	2 (13%)
	Auxílio dos professores de Atendimento Educacional Especializado	1 (7%)

Na tabela 10 apresenta-se a categoria “Práticas pedagógicas que atendem as demandas dos alunos com NE”, seguidos de cinco subcategoria “Aprendizagem”, “Materiais adaptados”, “Não possui”, “Aulas dinâmicas e flexíveis” e “Auxílio dos professores de Atendimento Educacional Especializado”.

Na primeira subcategoria “Aprendizagem”, obteve-se cerca de 3 recorrências, tais como: (P1 = “*A prática pedagógica é que todos os alunos podem aprender, a partir da própria construção do saber. Assim, todas as atividades mediadas em sala de aula são bem planejadas. Contemplando com sucesso todos os indivíduos da classe, respeitando a diversidade de alunos em sala de aula, cada qual com seu tempo e conhecimento, com um planejamento bem flexível, onde a criança possui autonomia*”).

*para abordar novos temas gerados do planejamento inicial, dando assim muito mais riqueza e interesse para a atividade proposta.” e P10 = “Observar sempre o potencial do aluno, dando - lhe oportunidades de novas descobertas,desenvolvendo com o mesmo atividades que possam contribuir para sua aprendizagem,levando em conta que cada aluno é um ser único, singular.”).*

Já na segunda subcategoria “Materiais adaptados”, com 8 recorrências, tem-se: (P8 = *“Um planejamento adequado,o professor tem que criar meios e ferramentas para atender esses alunos.É muito complexo,relatar os instrumentos utilizados pelo professor isso depende muito do tipo de deficiência ele tem,se for visual,cognitiva,auditiva etc.Neste caso a professora do AEE e a de sala vão criar instrumentos adequados para cada aluno atendido pela escola.”* e P14 = *“Inclusão do aluno em pequenos grupos ou duplas, mostrando para os alunos que o colega tem potencialidades e que Ele pode contribuir; buscando várias estratégias e materiais que possam contemplar o aluno.”*).

A terceira subcategoria “Não possui”, obteve-se 1 participante: (P4 = *“Por atender toda sala nem sempre consegue atender de forma individualizada, infelizmente não é possível.”*).

No que tange a quarta subcategoria “Aulas dinâmicas e flexíveis”, com cerca de 2 recorrências, tem-se: (P7 = *“Planeamento de aulas divertidas, como dinâmicas, trabalhar sobre o respeito às diferenças, ser flexível procurar sempre fazer com que o aluno se sinta seguro em realizar as atividades a ele proposta visando o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.”* e P13 = *“Uso de jogos educativos no tablet ou notebook. Atividades online.”*).

E, por último, a subcategoria “Auxílio dos professores de Atendimento Educacional Especial”, com 1 participante registra-se como relevante: (P12 = *“Os recursos orientados pelo professor de AEE.”*).

No que se refere a busca em sanarem as carências e necessidades dos alunos com NE em suas aulas, obtemos os seguintes resultados:

**Tabela 11. Dimensão:** As carências e necessidades dos alunos com NE em suas aulas

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Suprir as carências e necessidades dos alunos com NE	Atividades que o incluam e atenda suas necessidades.	9 (60%)
	Necessidade do aluno.	2 (13%)
	Pesquisas e atividades adaptadas.	1 (7%)
	Adequar currículo.	2 (13%)
	Estudo de caso.	1 (7%)

Na tabela 11 demonstram-se os resultados obtidos na Dimensão As carências e necessidades dos alunos com NE em suas aulas, onde surge a categoria “Suprir as carências e necessidades dos alunos com NE”, e as cinco subcategorias: “Atividades que o incluam e atenda suas necessidades”, “Necessidade do aluno”, “Pesquisas e atividades adaptadas”, “Adequar currículo” e “Estudo de caso”.

Em relação a primeira subcategoria, “Atividades que o incluam e atenda suas necessidades”, obteve-se cerca de 9 recorrências, tais como: (P2 = “*A desenvolver o currículo com os alunos NE, procuro compreender o individual de cada um, pois são seres únicos, pesquiso e busco desenvolver atividades e materiais que atenda suas necessidades e proporcione desenvolvimento.*” e P4 = “*Busca de material que atenda a necessidade e nível de aprendizagem que o aluno apresenta.*”).

Já a segunda subcategoria, “Necessidade do aluno”, com 2 participantes que referem : (P5 = “*Eu busco entender a real necessidade do aluno e a partir disso atender da melhor forma possível.*” e P7 = “*Sabemos que é uma grande responsabilidade o lecionar, pois apesar de sermos responsáveis por atividades rotineiras, precisamos conhecer o caso de cada aluno para que possamos identificar as habilidades e competências dos alunos, para que a partir dessa análise iniciarmos com os conteúdos necessários para que a aprendizagem de fato aconteça.*”).

NA terceira subcategoria, “Pesquisas e atividades adaptadas”, com 1 participante salienta-se o seguinte item de registro : (P6 = “*Através de estudo, pesquisas e atividades adaptadas à realidade e nível de desenvolvimento de cada aluno.*”).

Já na quarta subcategoria, “Adequar currículo”, com 2 participantes a responderem, deu-se relevância ao seguinte : (P8 = *“Como sou Orientadora Educacional, busco dá suporte aos professores, quando necessário reunimos a equipa para adequar da escola, Direção, Supervisão Escolar e Orientação Educacional e a Professora do AEE, para que possamos adequar o currículo para conseguir atender este educando em relação ao ensino e aprendizagem.”* e P15 = *“A escola precisa reconhecer os próprios desafios e encontrar estratégias pedagógicas para que práticas discriminatórias sejam superadas por meios de um sistema educacional inclusivo, garantindo uma efetiva inclusão de alunos com deficiência.”*).

E, por último, a subcategoria “Estudo de caso”, com 1 participante: (P14 = *“Através do estudo de caso.”*).

De acordo com as respostas dadas pelos professores e quando questionados sobre as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula e como ocorre a flexibilização e a diferenciação curricular na escola, alguns consideraram que embora a flexibilização e adaptação curricular sejam possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades dos alunos, geralmente não acontecem a não ser quando existe apoio da equipa gestora e pedagógica para que possam adequar o currículo de forma que o professor consiga trabalhar com toda a turma . Afirmam que por atender toda sala nem sempre conseguem fazê-lo de forma individualizada. Inferimos ainda das respostas que muitos professores gostariam de ajudar os alunos especiais, mas segundo os próprios falta-lhes formação. Outros inquiridos, por sua vez, acreditam que o aluno participa de todas as atividades de maneira adaptada e inclusiva. Por exemplo se um aluno tem dificuldade na escrita, fazem uma prova menor e mais objetiva promovendo também atividades que valorizem o respeito das diferenças. Referem-se ainda à inclusão do aluno em pequenos grupos ou duplas, mostrando para os seus pares que o colega tem potencialidades e que podem contribuir; para o ajudar ao mesmo tempo que o docente busca várias estratégias e materiais que possam contemplar o aluno. Usam também jogos educativos no tablet e atividades online. Afirmam ainda que fazem pesquisas para responder às necessidades e dificuldades que sentem na sala de aula

Para incluir de facto é necessário que o professor possua competências e habilidades no processo de ensino ao aluno com necessidade especial. esse processo perpassa o caminho de sua formação, mediada pela ética e pela busca equidade e inserção do aluno (Agati, 2014).

Silva e Miguel (2020) Defendem seus estudos a qualificação profissional sendo essa imprescindível para compor a efetivação dá inclusão. Propor um currículo diferenciado e um planejamento mais acessível só faz sentido, se o Professor tiver formação para implementar as atividades. É necessário que os professores estejam sempre prontos para “à formação continuada, orientações pedagógicas, motivação, ou mesmo disporem de tempo para planejar e desenvolver práticas pedagógicas dinâmicas e diferenciadas em sala de aula” (Silva & Miguel, 2020, p.882).

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSÕES**

Esta investigação buscou aprofundar sobre a diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena. Ao longo dessa dissertação, discorreu-se no referencial teórico sobre a inclusão escolar, o processo inclusivo no Brasil incluindo as leis, o cenário inclusivo e a formação dos professores. Foi abordado também o currículo e o planejamento pedagógico inclusivo, bem como, a sua definição. Procurou -se tocar também no currículo Vilhenense e na educação especial do município, perpassando o acompanhamento dos professores aos alunos com NE.

Se tivermos como referência o objetivo geral de compreender as percepções e as práticas dos professores sobre o currículo, a diversificação e diferenciação curriculares. nos resultados encontrados, foi possível perceber que os professores compreendem e sabem da importância do currículo escolar, bem como, que este é flexível, devendo sempre estar atualizado, buscando reflexões e adaptações conforme as necessidades da comunidade escolar. O currículo é um instrumento norteador, que visa alcançar o desenvolvimento do aluno em suas totalidades e sendo ele bem planejado, o professor pode obter melhores resultados nesse processo de aprendizagem.

Conclui-se também que o currículo envolve o planejamento para vida escolar do educando e para sua vivência autônoma, após escola. Dar efetivação a diversificação é uma ação que garante aos alunos, a elaboração de um planejamento que ofereça condições de aprendizagem.

Os participantes têm como entendimento, que através do currículo organizam-se os conteúdos e conhecimentos, compreendendo que a diversificação são as adaptações,

instrumentos e metodologias utilizadas na efetivação do planejamento. Tendo como princípio, a análise e reflexões sobre os resultados com base nas adaptações necessárias, tendo um olhar para o aluno individualizado.

Inferiu-se ainda a importância das metodologias diferenciadas e de uma visão humanizada, acentuada ao processo de ensino aprendizagem, buscando a evolução do desenvolvimento do aluno em suas totalidades, visando aperfeiçoar as suas habilidades por meio da interação com o seu meio envolvente. É necessário levar em consideração os tempos e modos diferentes de aprendizagem de cada aluno, cada um aprende em seu tempo e em seu modo. Fica claro que inclusão ainda é um desafio, ocasionando aflições e expectativas na maioria profissionais da educação. Infelizmente o professor de sala parece não receber o apoio necessário para efetivar esse o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, facto que deixa os professores frustrados.

No que se refere às mudanças na metodologia, inferimos como resultado, a importância da diferenciação curricular para o ensino flexivo, aberto a mudanças e adaptações metodológicas necessárias, bem como, o processo avaliativo. É necessário levar em consideração que cada aluno é único, que cada ser tem sua particularidade no modo de compreender e aprender, essas mudanças objetivam que todos possam atingir o sucesso educativo. As modificações metodológicas surgem em uma conjuntura de valorização da autonomia e no desempenho do educando no processo de ensino aprendizagem.

Os participantes neste estudo referem como necessário, as modificações no planejamento, as adaptações e suas respectivas metodologias de ensino.

Pode perceber-se com base nos resultados que em algumas escolas são realizados planejamentos diferenciados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, a equipa pedagógica em conjunto elabora atividades adaptadas e com objetivo de desenvolver as habilidades e competências do aluno. Esta prática é mais perceptível em escolas que possuem salas de recursos multifuncionais, nestas, encontra-se profissionais mais compassivos e interessados em atender de forma adequada esse público.

No entanto os professores consideram-se não preparados e recebem pouco ou nenhum auxílio na elaboração de um planejamento diferenciado para atender os alunos e que tentam ainda assim, fazer algumas adaptações nas atividades.

Conseguiu-se concluir que existem escolas da rede municipal de ensino com atendimentos bem diferentes.

Em algumas escolas o aluno com NEE simplesmente tem sua matrícula efetivada, não existe preparo algum para ser inserido na sala de ensino regular, sem atividades direcionadas, sem avanços na aprendizagem. Por outro lado, há escolas que organizam a sala, fazem o acolhimento ao aluno e planeiam as atividades de acordo com a necessidade do aluno.

Algumas questões nos trouxe a reflexão sobre a importância do atendimento especializado nas escolas. Com o auxílio da professora do Atendimento Educacional Especializado, o professor de sala elabora as atividades e o processo avaliativo é diversificado, como por exemplo: a avaliação é realizada oralmente. A avaliação faz parte do nosso cotidiano e pode ser aplicada a qualquer prática, seja ela educativa social ou outra.

Em relação às limitações da investigação, a principal foi a demora na aprovação do projeto na Plataforma Brasil, o que se ocasionou a demora da conclusão dos estudos e a resistência dos profissionais em participar da pesquisa.

No que tange ao contributo dessa investigação, espera-se que essa pesquisa cause a reflexão e mudança de atitude nos profissionais da educação no ensino fundamental I no município de Vilhena que ainda resistem em elaborar um planejamento diferenciando e adaptado para atender às necessidades dos alunos, objetivando que todos obtenham resultados positivos no processo de aprendizagem.

E que contribua com a secretaria de educação do município, no sentido de conhecer a realidade em sala de aula, que os professores efetivamente recebam o auxílio

necessário para a realização de um trabalho de qualidade, não se trata de somente oferecer no decorrer do ano letivo uma imensa quantidade de “formação” e cursos, é oferecer equipa multidisciplinar que venha somar com o professor na elaboração do planejamento e na prática das atividades. A teoria é fundamental para sabermos o caminho a percorrer, mas muitos profissionais precisam de apoio na realização prática em sala de aula. Que saíamos do comodismo e possamos oferecer efetivamente uma educação para todos.

### **Referências Bibliográficas**

- Agati, E. D. (2014). A prática pedagógica docente e a inclusão de alunos com deficiência intelectual no 9º ano do ensino fundamental II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo, Cortez.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, pp.21-31.
- Araújo, K. A. R., et alii. (2021). O planejamento pedagógico como espaço de escuta, compartilhamento de saberes e trocas de experiências. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 8(16), pp.72-86.
- Aristóteles. (1961). *Retórica*. Roma-Bariz, Laterza.
- Arroyo, M. G. (Eds.). (2012). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos*. São Paulo, Editora Vozes Limitada.
- Arruda, M.A. e Almeida, M. (2014). *Cartilha da Inclusão Escolar. Projeto Inclusão baseada em evidências científicas*. Ribeirão Preto e São Pedro.
- Bacich, I. e Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, Editora Penso.
- Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barreiro, M. F., Carvalho, A. B. e Furlan, M. R. (2018). A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood&Philosophy*, 14(30).
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Medeiros, C. A. (Trad.). Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar.

- Bertolde, F. Z. e Larchert, J. M. (2020). A importância das adaptações curriculares na educação especial. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. Maceió.
- BNCC. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. [Em linha] Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. [Consultado em: 21/03/2018].
- Boaventura, S. S. e Nunes, J. A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Santos, B. S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, pp.45-56.
- CF. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. [Consultado em: 22/03/2018].
- Costi, R. (2015). A atuação de uma coordenadora pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Dechichi, C. (2008). *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia, EDUFU.
- Denari, F.E. e Sigolo, S.R. (2016). Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: Dilemas Atuais. In: Poker, R.B., Martins, S.E.S.O. e Giroto, C/R.M. *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo, Cultura Acadêmica; Marília, Oficina Universitária.
- Echalar, J. D., Lima, D. D. C. B. P. e Oliveira, J. F. D. (2020). Plano Nacional de Educação (2014-2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. *Ensaio: aval.pol. Educ.*, 28.
- Fachin, O. (2007). *Fundamentos de metodologias*. São Paulo, Saraiva Educação SA.
- Faria, P. M. F. e Camargo, D. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: Uma revisão sistemática. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 24(2).
- Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 97(247).
- Freitas, W. R. S. e Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando estudos de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, 18(2), pp.07-22.

- Freire, P. (1989). *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo, Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Editora UNESP.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho d'água.
- Freire, P. (2013). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Diálogo com Paulo Freire*. vol. 2. São Paulo, Edições Loyola.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15(1), pp.259-268.
- Garcia, W. (2001). A educação que queremos no século XXI. *Série Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 12.
- Gomes, A. A. (2008). Estudo de caso – Planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), pp.215-221.
- Guimarães, E. R. e Morgado, J. C. (2016). Currículo e avaliação: os testes estandardizados. *RBP AE*, 32(2).
- Kripka, R. M. L., Scheller, M. e Bonotto, D. de L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(2).
- Lakatos, E. e Marconi, M. D. A. (2020). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.
- Leite, L. P *et alii*. (2011). A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Revista Psic. da Ed.*, 32, pp.89-111
- Libâneo, J. C. (2012). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 27 ed. São Paulo, Edições Loyola.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo, Summus Editorial.
- Mantoan, M. T. E. (2008). *Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*. São Paulo, Editora Vozes.
- Marin, M. e Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica – uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10.

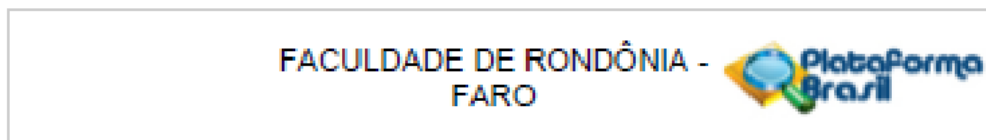
- Martins, C. C. *et alii.* (2012). *O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de Espanhol escolhidos pelo PNL D 2011*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Lima, L. M. (Orientadora). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Mazzotta, M. J. S. (2008). Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @ambienteeducação*, 1(2), pp.165-168.
- MEC. (1996). Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Em linha]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. [Consultado em: 20/03/2018].
- MEC. (2008). Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. [Em linha]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192).> [Consultado em: 17/09/2020].
- MEC. (2008). Legislação Informatizada. Decreto nº 6.57, de 17 de setembro de 2008. Câmara dos Deputados. Brasília. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)> [Consultado em: 17/09/2020]
- MEC. (2015). *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. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> [Consultado em: 17/09/2020]
- MEC. (2020). As Competências Gerais na BNCC. [Em linha]. Disponível em: <<https://sae.digital/basenacional-comum-curricular-competencias/>>. [Consultado em: 17/09/2020].
- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: Victor, S. L., Vieira, A. B. e Oliveira, I. M. (Orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, Brasil Multicultural.
- Motta D. C. M. *et alii.* (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), pp.523-532.
- Oliveira, J. P. M. (2016). Os benefícios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas.
- Oliveira, J. S. (2017). Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva. Universidade do Estado do Pará. Belém.

- Pacheco, J. A. *et alii.* (2017). *Currículo, inclusão e educação escolar*. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga.
- Pacheco, J. A. (2016). Currículo e inclusão escolar: (In)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 17(46).
- Pedroso, C. C. A. (2016). Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: O que indicam as matrizes curriculares. In: Poker, R. B., Martins, S. E. S. O e Giroto, C. R. M. *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo, Cultura Acadêmica.
- Pletsch, M. D., Souza, F. F. D. e Orleans, L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), pp.264-281.
- Rech, A. J. D. e Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas habilidades / superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2).
- Ribeiro, M. L. S. (2021). *História da educação brasileira: A organização escolar*. Campinas, Autores Associados.
- Santos, L. A. B. *et alii.* (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*. Instituto Universitário Militar.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento*, 3(4).
- Silva, C.L. e Garcez, L. (2019). *Educação Inclusiva*. Londrina, Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Silva, V. A. e Rebolo, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, 18(1), pp.179-190
- Silva, D. C. e Miguel, J. R. (2020). Práticas pedagógicas inclusivas no âmbito escolar. Id onLine. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(51).
- Sônego, F. e Gama, M. E. R. (2018). A escola na perspectiva de educação integral. *Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 7(14), pp.135-145.
- Tomazzetti, C. M. e Palauro, M. M. (2016). Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? *Crítica Educativa*, 2(2).
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev. SOCERJ*, 20(5), pp.383-386.
- Vioto, J. R. B. e Vitaliano, C. R. (2019). O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, 33.

- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. 3ª ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre, Bookman Editora LTDA.
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), pp.190-202.
- Zanato, C. B. e Gimenez, R. (2017). Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @ambienteeducação*, 10(2).
- Zerbato, A. P. e Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2).

## 5. ANEXOS

### ANEXO 01 – Parecer do Comitê de Ética da Plataforma Brasil



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A percepção dos professores do ensino fundamental I sobre a importância da diferenciação curricular na Educação Inclusiva e na sua prática pedagógica no município de Vilhena

**Pesquisador:** GREIS ANSELMA GOMES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 50929821.5.0000.8487

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.186.539

##### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, Ramo Desenvolvimento Cognitivo Motor, Faculdade Fernando Pessoa (Portugal), sob a orientação da Professora Doutora Fátima Coelho. O projeto pretende investigar se é realizada a diferenciação curricular para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Vilhena e como essa ação é desenvolvida na prática dos professores, de forma a compreender as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares, por meio de um estudo de caso. Quanto aos participantes, o projeto apresenta que participarão do estudo 6 professores de Ensino Educacional Especializado e 15 professores do Ensino Regular I, 6 gestores, 6 supervisores e 6 orientadores. Para coleta de dados, será aplicado um questionário com duas partes; sendo a primeira, referente à característica dos participantes, e a segunda, com perguntas sobre a diversidade do currículo na prática de professores na Educação Inclusiva. O projeto será apresentado individualmente aos participantes por meio de uma reunião via Meet, e a coleta de dados via google forms. Para tratamento dos dados serão utilizados: programa informático SPSS e análise de Bardin.

##### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal pauta-se em compreender as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares.

Endereço: BR 364, Km 8,5, Prédio B, sala 03, sentido Cubatã  
Bairro: CIDADE JARDIM CEP: 78.815-800  
UF: RO Município: PORTO VELHO  
Telefone: (69)3217-5118 E-mail: cep@faro.edu.br

FACULDADE DE RONDÔNIA -  
FARO



Continuação do Parecer: 5.100.536

Os objetivos secundários apresentados são: Identificar as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares; Verificar se o planejamento é inclusivo e é efetivado na prática do professor; Verificar se há adaptações nas atividades e nas avaliações para atender a demanda do aluno com NEE e quais; Compreender quais as práticas de diferenciação pedagógica utilizadas pelo prof na sala de aula .

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A investigação proposta neste âmbito apresenta benefícios referentes à reflexão e identificação de possíveis falhas, fatores que podem contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica. Quanto aos riscos, além do desconforto leve de responder às perguntas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Observa-se a necessidade de adequação metodológica ao objetivo proposto, especialmente quanto ao universo de pesquisa. A proposta volta-se a investigar acerca da percepção dos professores do ensino fundamental I do município de Vilhena, porém a proposta de coleta refere-se à apenas uma escola.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Declaração de Isenção de custos; Declaração de conhecimento da Professora Orientadora, Termo de anuência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gorete Domingos e da Secretaria Municipal de Educação de Vilhena; Termo de Compromisso assinado pela Pesquisadora; Termo de Confidencialidade assinado pela Pesquisadora.

**Recomendações:**

Recomenda-se a revisão dos objetivos e o alinhamento à metodologia proposta, de forma que a análise estatística apresente um quantitativo considerável frente ao universo de pesquisa proposto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foram apresentados os documentos solicitados, bem como as devidas adequações de cronograma e local de coleta de acordo com os termos de anuência anexados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP FARO, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS n° 466 de 2012, n° 510 de 2016 e Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto, considerando observar o envio de relatório final da pesquisa ao CEP FARO.

Endereço: BR 384, Km 8,5, Prédio B, sala 03, sentido Cuiabá  
Bairro: CIDADE JARDIM CEP: 78.815-800  
UF: RO Município: PORTO VELHO  
Telefone: (69)3217-5118 E-mail: cep@faro.edu.br

FACULDADE DE RONDÔNIA -  
FARO



Continuação do Parecer: 5.186.536

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1765500.pdf	16/12/2021 12:05:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/12/2021 12:05:26	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Supervisores.pdf	16/12/2021 12:05:18	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	16/12/2021 12:05:09	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Orientadores.pdf	16/12/2021 12:05:02	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Diretores.pdf	16/12/2021 12:04:56	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Outros	Declaracao_Greis.pdf	25/10/2021 14:24:51	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Orientadores.docx	25/10/2021 08:31:24	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA.pdf	25/10/2021 08:29:01	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade.pdf	10/08/2021 20:38:09	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Outros	Isencao_custo.pdf	10/08/2021 20:38:41	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia.pdf	10/08/2021 20:38:23	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	10/08/2021 20:38:14	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/06/2021 08:05:10	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito
Outros	Declaracao_Orientador_PlataformaBrasil.docx	02/06/2021 08:04:03	GREIS ANSELMA GOMES	Aceito

Endereço: BR 364, Km 8,5, Prédio B, sala 03, sentido Cuiabá  
Bairro: CIDADE JARDIM CEP: 76.815-800  
UF: RO Município: PORTO VELHO  
Telefone: (69)3217-5118 E-mail: cep@faro.edu.br

Página 03 de 04

FACULDADE DE RONDÔNIA -  
FARO



Continuação do Parecer 5.188.539

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO VELHO, 23 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**

**DEUSILENE SOUZA VIEIRA DALLACQUA**  
(Coordenador(a))

Endereço: BR 364, Km 8,5, Prédio B, sala 03, sentido Cuiabá  
Bairro: CIDADE JARDIM CEP: 78.815-800  
UF: RO Município: PORTO VELHO  
Telefone: (69)3217-5118 E-mail: cnp@faro.edu.br

Página 04 de 04

## ANEXO 02 – Anuência para a Investigação



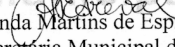
**PODER EXECUTIVO**  
MUNICÍPIO DE VILHENA  
ESTADO DE RONDÔNIA  
**Secretaria de Educação**

### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que a Secretaria Municipal de Educação-SEMED autoriza a Acadêmica: Greis Anselma Gomes, realizar a pesquisa que traz como tema: **“A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena”** nas escolas municipais de Vilhena, atendendo ao quesito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal.

Vilhena, 22 de outubro de 2021

**SEMED**  
Secretaria Municipal de Educação

  
Amanda Martins de Espindula Areval  
Secretária Municipal de Educação  
Decreto N° 53.169/2021

### ANEXO 03 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você é convidado (a) a participar da investigação sobre “A percepção dos professores do ensino fundamental I sobre a importância da diferenciação curricular na Educação Inclusiva e na sua prática pedagógica no município de Vilhena”, a qual decorrerá na cidade de Vilhena. Este é da responsabilidade da pesquisadora Greis Anselma Gomes, tel. (69) 98491-9429, e-mail: prof.greisanselma@gmail.com, mestranda em Ciências da Educação Especial, no Ramo do Desenvolvimento Cognitivo e Motor, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT, sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada serão: Compreender as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares; Identificar as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares; Verificar se o planejamento é inclusivo e é efetivado na prática do professor; Verificar se há adaptações nas atividades e nas avaliações para atender a demanda do aluno com NE e quais são elas; Compreender quais as práticas de diferenciação pedagógica utilizadas pelo prof na sala de aula
2. Pretende-se recolher as percepções dos professores sobre a autoeficácia do docente com as suas atitudes inclusivas com o aluno com deficiência.
3. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada, via plataforma digital, sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa na área de atuação em Educação Especial/Inclusiva. A sua participação na pesquisa ocorrerá em forma de resposta ao questionário e/ou da escala que serão aplicados durante o mês de dezembro de 2021, pelo link enviado por e-mail ou WhatsApp.
4. Sua identidade e suas informações, serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira. A pesquisadora compromete-se a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução n. 510/2016 do Brasil.
5. Também foi informado que o processo de coleta de dados ocorrerá com a monitorização constante da pesquisadora, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação da pesquisa, mas caso ocorra, a sua participação poderá ser suspensa sem nenhum prejuízo a sua identidade.
6. Em relação a qualquer dano direta ou indiretamente causado por esta pesquisa, o(s) Pesquisador(es) do Estudo e seus assistentes e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o participante de pesquisa possa vir a sofrer, bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
7. Riscos: Essa investigação trará riscos mínimos aos participantes, o que poderá ser mais evidenciado é o desconforto e o constrangimento em responder sobre o currículo e a diversificação e diferenciação curricular dos alunos da Educação Regular, uma vez que a reflexão necessária à escolha das respostas pode colocar o profissional em contato com as dificuldades e fragilidades que porventura possua em sua atuação profissional. **A apresentação pelo MEET será de forma individualizada e quaisquer dúvidas o professor irá contactar a pesquisadora de forma privada e sigilosa, garantindo assim o seu sigilo.** Caso ocorra algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta pesquisa, e ainda a desistência de sua participação. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.
8. O benefício: Será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, uma vez que o produto final desse trabalho de pesquisa visa a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades de formação continuada dos profissionais que atuam na instituição participante, no que se refere a diversificação do currículo e uma proposta mais inclusiva. Assim, espera-se que, com essa investigação, seja possível contribuir para: a promoção de uma reflexão, por parte dos professores, supervisores e diretores, sobre sua formação e sua prática; a qualificação dos profissionais da instituição na qual a pesquisa foi realizada, através de uma formação continuada que vá ao encontro de seus interesses e necessidades dos alunos da educação regular.
9. O participante concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Ademais sabe que os dados

obtidos serão arquivados durante a pesquisa por um período de 5 anos, atendendo a Resolução CNS 510/2016, Cap. VI, Art. 28. Os resultados, se possível, serão publicados para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

10. Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, Termo de Consentimento Livre Esclarecido, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com o (a) pesquisadora (69) 98491-9429, e-mail: [prof.greisanselma@gmail.com](mailto:prof.greisanselma@gmail.com), Contatos dos Comitês de Ética em Pesquisa

CEP - Universidade Fernando Pessoa  
Praça 9 de Abril, 349  
4249-004 Porto  
Orientadora Prof. Doutora Fátima Coelho Telf. +351 225 071 300  
**Email: [comissaodeetica.ufp@ufp.edu.pt](mailto:comissaodeetica.ufp@ufp.edu.pt).**

CEP- Faculdade de Rondônia – FARO  
Endereço: BR 364, Km 6,5, Prédio B, Sala 03, Sentido Cuiabá  
Bairro: Cidade Jardim CEP: 76.815-800  
UF: RO Município: Porto Velho contato: (69) 3217-5118 e email: [cep@fato.edu.br](mailto:cep@fato.edu.br)

11. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

#### 12. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.
- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pelo Pesquisador.
- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.
- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade do Pesquisador do Estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Nome legível do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome legível do pesquisador (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador(a)

## ANEXO 04 – Questionário

Conforme e-mail de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Texto de Apresentação do Questionário

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena.

Tem como objetivo Compreender as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares. Procura, ainda, identificar as percepções dos professores sobre o conceito de currículo, diversificação e diferenciação curriculares; verificar se o planejamento é inclusivo e é efetivado na prática do professor; verificar se há adaptações nas atividades e nas avaliações para atender a demanda do aluno com NE e quais ; compreender quais as praticas de diferenciação pedagógica utilizadas pelo prof na sala de aula.

Sua participação é de suma importância para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretende-se identificar as necessidades do docente.

Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Seguidamente, são apresentadas as questões colocadas aos participantes deste estudo, seus objetivos e suporte para validação.

1ª Parte

Questão 1

**Objetivo:** Recolher dados sobre o gênero dos inquiridos para uma melhor contextualização.

1. **Gênero** (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Feminino
- Masculino

Validação da questão 1

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 2

**Objetivo:** Recolher dados em relação às funções desempenhadas pelos inquiridos para uma melhor contextualização.

2. **Cargo** (assinale a(s) opção(ões) que corresponde(em) ao seu caso)

- Professor

- Supervisor(a)/Coordenador (a)

Validação da questão 2

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 3

**Objetivo:** Recolher dados em relação ao grau acadêmico dos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. **Grau acadêmico** (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Bacharel
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado

Validação da questão 3

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 4

**Objetivo:** Recolher dados em relação à situação profissional dos inquiridos para uma melhor contextualização.

4. **Tempo de trabalho na instituição** (assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 20 anos

Validação da questão 4

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

---

PARTE II – DIVERSIDADE DO CURRÍCULO EDUCACIONAL

Questão 1

**Objetivo:** Recolher dados em relação a definição do currículo e a diversificação e diferenciação.

1. Como você define o currículo, a diversificação e a diferenciação curricular?

Validação da questão 1

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 2

**Objetivo:** Recolher dados em relação à participação em cursos relacionados a educação continuada.

2. O processo de ensino aprendizagem requer também a diversificação dos currículos. Diante disso, como você busca suprir as carências e necessidades dos alunos com NEE em suas aulas?

Validação da questão 2

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 3

**Objetivo:** Recolher dados sobre a prática pedagógica e a flexibilização do currículo na escola.

3. Quanto a prática pedagógica dos professores, como ocorre a flexibilização e a diferenciação curricular na escola?

Validação da questão 3

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 4

**Objetivo:** Recolher dados sobre a existência de um planejamento inclusivo.

4. O professor possui um planejamento pedagógico específico para atender o processo de ensino aprendizagem do aluno com NEE? Caso afirmativo, ele é efetivado na prática do professor?

Validação da questão 4

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 5.

**Objetivo:** Recolher dados sobre a informação se o currículo educacional contempla o aluno com necessidades educativas especiais.

5. O currículo educacional da escola contempla o atendimento dos alunos com NEE? Como ocorre o atendimento pedagógico dos alunos com NEE na escola?

Validação da questão 5

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 6.

**Objetivo:** Recolher dados a existência de adaptações nos instrumentos de ensino para atender ao aluno com NEE.

6. Existem adaptações nos instrumentos de ensino do aluno com NEE? Caso afirmativo, quais são essas adaptações?

Validação da questão 6

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 7.

**Objetivo:** Recolher dados as adaptações nos instrumentos avaliativos.

7. Como ocorre as adaptações nos instrumentos avaliativos dos alunos com NEE?

Validação da questão 7

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 8.

**Objetivo:** Recolher dados sobre prática pedagógica do professor.

8. Há na prática pedagógica do professor, o processo de inclusão? Descreva como ocorre.

Validação da questão 8

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 9.

**Objetivo:** Recolher dados a demanda dos alunos com NEE e as práticas pedagógicas utilizadas em sala.

9. Para atender a demanda específica dos alunos com NEE, quais são as práticas pedagógicas que o professor utiliza na sala de aula?

Validação da questão 9

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Questão 10.

**Objetivo:** Recolher dados sobre a sala de recursos multifuncional.

10. A escola oferece sala de recurso multifuncional para atender a demanda dos alunos com NEE? Caso afirmativo, descreva o espaço e os recursos utilizados.

Validação da questão 10

A diversidade do currículo educacional na prática de professores na Educação Inclusiva no Ensino Fundamental I no município de Vilhena

---

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

---

Obrigada pela sua colaboração!

Greis Anselma Gomes

Mestranda em Ciências da Educação Especial da UFP –Portugal