



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

A IMPORTÂNCIA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

[The importance of curricular adjustments for students with learning difficulties in the early years]

Dissertação de Mestrado

[Mestrado em Ciências da Educação / Educação Especial]

Maria de Jesus Silva Alves Farias

Orientador(es):

Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves

Junho 2025

MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS

A IMPORTÂNCIA DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS
COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

PORTO 2025

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o impacto das adequações curriculares aplicadas no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, avaliando sua eficácia no processo de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, caracterizada como pesquisa-ação e estudo de caso em uma escola do ensino básico. Consideraram-se as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes e sua formação para atuar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, de modo a possibilitar ao educador flexibilizar o currículo nas series iniciais e promover maior autonomia dos alunos. Para alcançar esse objetivo, foram recolhidas e cruzadas informações por meio de revisão bibliográfica e aplicação de questionários, a fim de identificar os fatores que contribuem para a construção de um currículo efetivamente flexível e inclusivo. Os resultados esperados baseiam-se no pensamento de Authier (1977) que defende que a maneira mais efetiva para auxiliar as pessoas é ensiná-las a ajudarem-se, propiciando conscientização e autonomia. Neste sentido, foi aplicado um questionário junto a 10 professores do Ensino Fundamental I, visando reconhecer as dificuldades que estes educadores enfrentam, bem como verificar a sua formação contínua, o planejamento de práticas inclusivas e a interação família-escola no contexto da inclusão. Trata-se, portanto, de investigar se as adequações curriculares implementadas acarretam benefícios significativos na aprendizagem dos alunos com dificuldades, analisando as percepções docentes sobre possíveis melhorias no desempenho dos alunos e nas práticas pedagógicas. Espera-se que as conclusões desta pesquisa contribuam para a construção de estratégias educativas mais eficazes, reforçando a importância da formação docente e do envolvimento da família na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A organização do estudo se deu da seguinte forma a primeira parte enquadramento teórico com breve resenha bibliográficas sobre legislação da educação especial no país, condições e implicações para a concretização de uma escola com preceitos inclusivo, o papel do professor, estratégias, processo de ensino e aprendizagem e tipos de currículos.

Palavras-Chave: Flexibilidade Curricular; Dificuldades de Aprendizagem; Ensino.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impact of curricular adaptations applied to the teaching of students with learning difficulties in the early years, evaluating their effectiveness in the process of school inclusion. This is a qualitative, exploratory research, characterized as action research and case study in a primary school. The pedagogical strategies adopted by teachers and their training to work with students with learning difficulties were considered, in order to enable educators to make the curriculum more flexible in the early years and promote greater student autonomy. To achieve this objective, information was collected and cross-referenced through a bibliographic review and application of questionnaires, in order to identify the factors that contribute to the construction of an effectively flexible and inclusive curriculum. The expected results are based on the thinking of Authier (1977), who argues that the most effective way to help people is to teach them to help themselves, providing awareness and autonomy. In this sense, a questionnaire was applied to 10 elementary school teachers, aiming to recognize the difficulties that these educators face, as well as to verify their ongoing training, the planning of inclusive practices and the family-school interaction in the context of inclusion. The aim, therefore, is to investigate whether the curricular adaptations implemented bring significant benefits to the learning of students with difficulties, analyzing the teachers' perceptions about possible improvements in student performance and pedagogical practices. It is expected that the conclusions of this research will contribute to the construction of more effective educational strategies, reinforcing the importance of teacher training and family involvement in the implementation of a truly inclusive education. The study was organized as follows: the first part is a theoretical framework with a brief bibliographic review on special education legislation in the country, conditions and implications for the implementation of a school with inclusive precepts, the role of the teacher, strategies, teaching and learning process and types of curricula.

Keywords: Curricular Flexibility; Learning Difficulties; Teaching.

ÍNDICE GERAL

	CAPA	i
	FOLHA DE ROSTO	ii
	RESUMO	iii
	ABSTRACT	iv
	ÍNDICE DE FIGURAS	viii
	ÍNDICE DE QUADROS	ix
	ÍNDICE DE TABELAS	x
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
	INTRODUÇÃO	12
1	CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
1.1.1	Dispositivos legais normativos para educação inclusiva	16
1.1.2	Docência e educação inclusiva	20
1.1.3	Organização e Princípios no quotidiano da escola e da sala de aula	23
1.1.4	Planeamento das atividades de aprendizagem e variedades dos métodos	27
1.1.5	Estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes	33
1.2	TIPOS DE CURRÍCULO	36
1.2.1	Currículo comum	40
1.2.2	Currículo funcional	43
1.2.3	Currículo flexível	46
1.3	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	49
1.3.1	Estratégias pedagógicas	54
1.3.2	Piaget revisitado: as provas operatórias e o currículo	64
1.3.3	Impactos positivos na vida do educando e a transformação no ambiente	66
2	CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	70
2.1	Definição do problema	71
2.2	Objetivo do estudo	75
2.3	Natureza do estudo e desenho da investigação	76
2.4	Participantes e procedimentos	78

2.5	Técnica de recolha e tratamento de dados	80
2.6	Questionário sociodemográfico	82
2.7	Tratamento dos dados qualitativos	82
2.8	Fiabilidade e validade	83
3	CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .	86
3.1	Apresentação dos resultados	86
3.1.1	Formação dos Professores	86
3.1.2	Diferença e conceituação entre “adequação” e “adaptação” curricular	87
3.1.3	Concepções de Adequações Curriculares para os professores	88
3.1.4	Principais recursos utilizados nas adequações curriculares	89
3.1.5	Envolvimento da família no processo inclusivo	90
3.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
3.2.1	Características sociodemográficas com relação a idade das professoras	93
3.2.2	Análises das respostas das perguntas nº 1 e nº 2	95
3.2.3	Análises das respostas das perguntas nº 3 e nº 4	97
3.2.4	Análises das respostas das perguntas nº 5 e nº 6	98
3.2.5	Análises das respostas das perguntas nº 7 e nº 8	100
3.2.6	Análises das respostas das perguntas nº 9 e nº 10	103
3.2.7	Análises das respostas das perguntas nº 11 e nº 12	105
3.2.8	Análises das respostas das perguntas nº 13 e nº 14	107
	CONCLUSÃO	109
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
	ANEXOS	117
	Anexo A - Termo de anuência institucional para pesquisa	118
	Anexo B - Termo de Consentimento Informado.....	121
	Anexo C - Parecer de consubstanciado do CEP	124
	APÊNDICES	127
	Apêndice A – Questionário sociodemográfico	128
	Apêndice B – Transcrição do Questionário – Professora 1	129
	Apêndice C – Transcrição do Questionário – Professora 2	130
	Apêndice D – Transcrição do Questionário – Professora 3	131
	Apêndice E – Transcrição do Questionário – Professora 4	132

Apêndice F – Transcrição do Questionário – Professora 5	133
Apêndice G – Transcrição do Questionário – Professora 6	134
Apêndice H – Transcrição do Questionário – Professora 7	135
Apêndice I – Transcrição do Questionário – Professora 8	136
Apêndice J – Transcrição do Questionário – Professora 9	137
Apêndice K – Transcrição do Questionário – Professora 10	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	Pilares da BNCC na Educação Pré-Escolar	42
Figura 2 -	Pilares do Ensino Básico	43
Figura 3 -	Atributos de um currículo funcional com base nos autores supracitados	46
Figura 4 -	Elementos do Currículo Flexível	49
Figura 5 -	Ação da didática nas estratégias pedagógica	56
Figura 6 -	Características sociodemográficas com relação a idade das professoras	93
Figura 7 -	Tempo de graduação das professoras	93
Figura 8 -	Tempo de atuação na escola	94
Figura 9 -	Possui formação em atendimento educacional inclusivo	95
Figura 10 -	Tempo para qualificação e formação para adequações curriculares	96
Figura 11 -	Necessidade de formação continuada para que a inclusão se efetive	97
Figura 12 -	Temas para formação em inclusão que as professoras gostaria de ter	97
Figura 13 -	Adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem	98
Figura 14 -	Exemplos de adequação curricular	98
Figura 15 -	Diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares	100
Figura 16 -	Ferramentas e recursos na criação de adequações curriculares	101
Figura 17 -	Atitudes no tocante aos recursos e ferramentas disponíveis	101
Figura 18 -	Como se dá o planeamento inclusivo?	103
Figura 19 -	Ferramentas utilizadas para a efetivação do seu planeamento inclusivo	103
Figura 20 -	Efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno	105
Figura 21 -	Práticas pedagógicas compartilhadas e as adequações curriculares	105
Figura 22 -	A família na colaboração do processo de adequação curricular	107
Figura 23 -	Parceria entre família e escola no processo de aprendizagem do aluno	107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos de pesquisa e categorias de análise	31
Quadro 2 - Caracterização socioprofissional dos participantes	79
Quadro 3 - Concepções de Adequações Curriculares para os professores	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 -	Característica sociodemográficas dos participantes (N =10)	82
Tabela 2 -	Formação em educação inclusiva e percepções iniciais (N=10)	86
Tabela 3 -	Principais recursos utilizados nas adequações curriculares	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIVD	Atividades Instrumentais da Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFN	Currículo Funcional Natural
CIDPCD	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um dos principais desafios da educação na atualidade e requer adequações curriculares eficazes. À medida que as salas de aula se tornam cada vez mais heterogêneas, os educadores enfrentam a necessidade de adequar o currículo de forma a garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem. Assim, as adequações curriculares emergem como um elemento essencial para tornar o ensino mais acessível, proporcionando aos alunos com dificuldades de aprendizagem um ambiente escolar inclusivo e eficaz.

Este estudo tem como objetivo analisar como as adequações curriculares são implementadas na prática, investigando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, os recursos disponíveis e as políticas educacionais que orientam essas práticas. Além disso procura identificar as barreiras enfrentadas por educadores e alunos no processo de inclusão e propor soluções que possam contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível.

Compreender o processo de inclusão permite superar conceitos ultrapassados e construir uma abordagem educativa baseada na equidade e acessibilidade. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96) assegura o direito de todos a educação, impulsionando políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Desde então, diversas iniciativas pedagógicas têm sido desenvolvidas para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Entretanto, garantir uma educação inclusiva não é tarefa fácil; os educadores enfrentam desafios complexos na prática diária. A necessidade de adequações curriculares surge como uma das estratégias fundamentais para atender às especificidades de cada aluno. Vygotsky (1998), por exemplo, salientou que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o aluno recebe mediação adequada dentro de sua zona de desenvolvimento proximal; isso reforça a importância de o professor adaptar o ensino ao nível de desenvolvimento de cada criança. Dessa forma, é imprescindível capacitar os docentes para identificar as necessidades individuais e flexibilizar o currículo de forma. Além disso, torna-se essencial o apoio de recursos didáticos diferenciados, uso de tecnologias assistidas e colaboração da família no

processo educativo, pois tais práticas pedagógicas inclusivas promovem a equidade no ambiente escolar.

Neste contexto, as práticas pedagógicas inclusivas desempenham um papel crucial na promoção da equidade no ambiente escolar. Estratégias como o uso de recursos didáticos diferenciados, a adaptação de atividades e a implementação de tecnologias assistivas são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento. Além disso, a parceria entre escola e família é essencial para fortalecer o processo de aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento mais efetivo dos estudantes.

Diante desse cenário, esta dissertação está estruturada em três capítulos principais.

No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico, discutindo conceitos de currículo, inclusão e estratégias pedagógicas segundo diversos autores abordando a legislação vigente, as perspectivas sobre educação inclusiva e as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

No capítulo dois descreve-se a metodologia do estudo, incluindo participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

No capítulo três, expõem-se os resultados obtidos e procede-se à sua discussão à luz do referencial teórico; por fim, são apresentadas as conclusões, abrangendo implicações práticas e sugestões de pesquisas futuras

Com esta investigação, espera-se contribuir para o avanço das discussões sobre a educação inclusiva, oferecendo subsídios para que professores, gestores e formuladores de políticas educacionais possam aprimorar suas práticas e promover uma escola verdadeiramente acessível e equitativa para todos os alunos.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva em seu princípio básico, tem por concomitante o atendimento educacional especializado operando e articulando caminhos para trazer qualidade ao processo de ensino aprendizagem. Desta forma as construções e as rotas de socialização são capazes de desenvolver aprendizagem, uma vez que buscam reconhecer, valorizar e adequar soluções que viabilizem qualidade e acessibilidade ao sistema de ensino a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças.

Neste contexto a ideia central é fornecer condições para que o aluno possa realizar a sua emancipação intelectual que não ocorre com exigências acadêmicas incorporadas no plano de aula tradicional, mas com estratégias bem elaboradas e pautadas por fundamentos pedagógicos flexíveis, considerando as dificuldades e limitações de cada aluno.

Destarte, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar o impacto das adequações curriculares na aprendizagem de alunos do ensino básico com dificuldades de aprendizagem, considerando a formação dos professores, as práticas pedagógicas adotadas e o envolvimento da família no processo educativo, verificando o nível de preparo e a necessidade de formação continuada dos professores, além de investigar como ocorre o planejamento e a implementação das adequações curriculares em sala de aula, considerando como os docentes adaptam as estratégias de ensino e os materiais pedagógicos para atender às necessidades desses alunos, e por fim analisar o papel da família na colaboração com a escola no processo de aprendizagem do aluno com dificuldades, avaliando em que medida a parceria família–escola contribui para o sucesso das adequações curriculares.

A educação tem em seu papel principal a formação de um ser criador, reflexivo, produtivo e transformador, capaz de compreender as relações humanas e interagir com seus pares, visando a construção coletiva de melhores condições de vida para toda a sociedade. Nessa conjuntura, esse ser é o que é capaz de analisar, compreender e usufruir do que constitui a sociedade.

Neste enquadramento o que cabe a educação é propiciar ao educando domínio dos conhecimentos necessários para responder as exigências da vida em sociedade possibilitando assim sua integração social.

Tais conhecimentos precisam ser didatizados para serem aprendidos pelo aluno, e isso significa selecioná-lo, sequenciá-lo e organiza-lo de forma articulada nos conteúdos que serão usados, estabelecendo relações adequadas com contexto históricos, conceitos e metodologias fluidas a todos que participarão deste processo de aprendizado para que tenha sustentação e torne o ambiente inclusivo.

A diversidade metodológica no tratamento de conteúdos que serão repassados em sala de aula precisa ser avaliada por profissionais da área da educação inclusiva que conheçam as dificuldades para que possam assim ajudar a fazer adequações curriculares que favorecerão a construção de uma escola inclusiva analisando conteúdos que envolvam definições e organização de atividades que busquem o desenvolvimento psicológico, tornando possível suscitar ações contextualizada de comparação que exigirão capacidade de análise e síntese, ou seja, uma relação conceitual estruturada e articulada entre as partes que compõem o conteúdo, e dessas com o conhecimento e com o contexto social mais amplo tornando o processo de ensino e aprendizagem mais rico e mais significativo tanto para professor como para o aluno.

A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender deste público e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência. Trabalhando desta forma, professores tornam-se agentes na efetivação dos direitos de todos a educação, garantindo a equidade como direito absoluto e indissociáveis que eliminam discriminações e garantem um processo de inclusão pleno e social. Nessa perspectiva, o Estado participa ativamente visando a efetivação da educação inclusiva trazendo atualizações nas legislações e regulamentações que viabilizam as acessibilidades das pessoas com deficiência.

Por conseguinte, ao longo de quase todo o século XX a sociedade brasileira por meio de suas agências formadoras e seus agentes sociais regeram-se por padrões de “normalidade” e “anormalidade”, desterrando pessoas com deficiência para fora do âmbito social (De Matos, 2024). As medidas governamentais dirigidas as pessoas com deficiência quando existiam, eram concebidas de maneira apartadas em relação as

políticas gerais, pautadas pelo incentivo a constituição de instituições segregativas de atendimento educacional que jogavam tais sujeitos no ostracismo social.

Com o passar do tempo, a escola se transformou e constituiu-se como território institucional expressivo da cultura em que se insere, sofrendo pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender os aprendizes de cidadania que para exercê-la precisam mais que o mero direito de expressão, necessitam, pois, de efetivação de direitos. As pessoas com deficiência constituem um público cheio de especificidades que uma vez não respeitadas, acolhidas ou atendidas em suas diferenças, jamais farão da escola um dos possíveis espaços inclusivo que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, seja no espaço escolar ou em estrutura social.

Nos diz Mantoan (2020, p. 82):

[...] o entendimento da inclusão, tendo como fundamento a diferença em si, nos põem diante de nós mesmos, essa é uma condição privilegiada para nos fazer colocar em xeque princípios e práticas que orientem nossas ações dentro e fora das escolas. Nossos valores passam a ser questionados e a oportunidade de renová-los pode vir daí.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades. Conviver com as diferenças é fundamental para que possamos conhecer novos mundos e, conseqüentemente, adquirir novos conhecimentos.

1.1.1 Dispositivos legais normativos para educação inclusiva

A partir de 1990, houve avanço no processo de inclusão, no tocante às premissas dos direitos sociais e educacionais, através dos avanços da legislação e dos discursos constitucionais de uma sociedade democrática. Dessa forma, a constituição federal brasileira no seu capítulo IV - Do direito à educação relata, nos artigos 27 e 28 da Lei Brasileira de Inclusão – (LBI) refere uma série de direitos assegurados à pessoa com deficiência no sistema educacional em todos os níveis a fim de que possa alcançar o máximo de desenvolvimento das suas habilidades segundo suas necessidades, incumbido ainda ao poder público o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acomodar, fiscalizar e avaliar os sistemas educacionais investindo em projetos pedagógicos, acessibilidades e adaptações que atendam às necessidades para a implementação de um ambiente inclusivo.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado [...];

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:[...].

Em um país em que a estrutura econômica é um impiedoso filtro seletivo para o acesso à educação em suas diferentes fases, esta prescrição traz consigo democracia e segurança jurídica a seus cidadãos, respeitando o princípio igualitário de que todos são iguais perante a lei. Evidentemente ao fazer essa ressalva segundo a capacidade de cada um, destaca-se o processo de autoformação e autodesenvolvimento a partir das potencialidades individuais.

A Lei Brasileira de Inclusão – (LBI) nº13.146 de 6 de julho de 2015 também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, garante direitos, estabelece a promoção da inclusão social, econômica e cultural. Constitui-se, portanto, um marco importantíssimo na legislação à medida que estabelece igualdade de oportunidade, acessibilidade, educação inclusiva, saúde, trabalho, cultura, esporte e lazer. A LBI trata de questões de acessibilidade urbana e arquitetônica, comunicação acessível, tecnologia assistiva e proteção contra discriminação como se pode ver nos seus artigos:

Artigo 44: Garante a Acessibilidade e identificações, espaço público, vias a transporte para pessoas com deficiência;

Artigo 45: Estabelece normas para acessibilidade em prédios públicos e privados;

Artigo 46: Determina a instalação de elevadores e rampas em edifício;

Artigo 47 Garante a sensibilidade em comunicação incluindo legendas áudio-descrição e libras.

Artigo 48: Estabelece a obrigatoriedade de acessibilidade em sites e aplicativos do governo;

Artigo 49: Determina a disponibilização de materiais em braile em formatos acessíveis;

Artigo 69: Define a tecnologia assistir como produto ou sistema que visa promover a autonomia e a inclusão

Artigo 70: Estabelece incentivos para desenvolvimento e disponibilização de tecnologia assistivas;

Artigo 71: Determina a criação de centros de tecnologia assistiva;

Artigo 73: Punição para a discriminação coação ou violência contra a pessoa com deficiência;

Artigo 80: Garante direito à igualdade de oportunidade;

Artigo 88: Proíbe discriminação contra pessoas com deficiência.

Esses são artigos fundamentais para garantir o direito à pessoa com deficiência no Brasil. No entanto, em ainda há existem paradigmas impostos as pessoas com deficiência no ensino regular, considerando-as com um peso para o sistema no ambiente escolar, nas propostas de ensino aprendizagem e no construir pedagógico. Ainda caminhamos a passos lentos no sentido da plena inclusão. Porém, leis são capazes de mudar paradigmas retrógrados e trazer avanços legislativos garantindo direitos e

efetivação para os menos favorecidos, regulando atendimentos de forma concomitante e articulada valorizando as diferenças.

O respeito às diferenças e o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino se apresentam em documentos nacionais e internacionais, como: Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, Convenção da Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo decreto 3.956 de 08/10/2001 (Brasil, 2001), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPCD, 2007) entre outros. Tais documentos regulamentam políticas específicas de Educação Especial no país, figurando esses direitos em outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Brasil, 1996).

Uma escola inclusiva que adequa conteúdos as necessidades do aluno, tem por fundamento o reconhecimento das dificuldades de seus membros individualmente, propiciando assim condições para um desenvolvimento intelectual de forma plena. Educar no âmbito da legislação Brasileira é um processo de corresponsabilidade da família, Estado e sociedade e passa necessariamente pela educação escolar. Por isso, todos têm direito a ir à escola e o estado tem o dever de atender e assegurar este direito.

O ensino potencializa atividades cerebrais e amplia capacidades cognitivas, na escola, sistemas complexos são estimulados, nas trocas entre pares, proporcionando desenvolvimento intelectuais e deixando de lado visões excludentes e agressoras de princípios, propiciando direito a dignidade, segundo a qual todos são iguais, dignos e capazes.

Em 2008 a transversalidade da educação especial obteve grandes avanços com o atendimento educacional especializado - (AEE); a continuidade da escolarização dos níveis mais elevados do ensino; mais oportunidades de formação de professores e demais profissionais da educação; a busca da participação da família e da comunidade no processo educativo; acessibilidade (urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação); e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. Toda essa evolução permitiu um olhar diferenciado para o processo de inclusão permitindo uma mobilização social

dentro e fora da escola. O AEE contribui para inclusão otimizando o processo de aprendizagem, através de espaços específicos dentro da escola e com recursos específicos, a fim de favorecer o conhecimento e fornecer um suporte ao educador da sala regular.

Nesta perspectiva, Meirieu (2005, p. 44) afirma que: “[...] A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos sem nenhuma reserva”.

Embora tenhamos leis que fundamentam essas teorias, há ainda muita negligência para que o processo ensino e aprendizagem seja efetivado com excelência. O objetivo da Educação Especial é valorizar a diversidade promovendo igualdade de oportunidades a todos, tornando possível aprimorar habilidades que o aluno possui e não focar nas dificuldades ou limitações que existam.

Organizar trocas entre os alunos, permite mudanças significativas e construções que elevam o nível de ensino no ambiente escolar. Tal dinâmica permite ainda melhoras significativas na formação de professores, nas adequações curriculares e na criação de ambientes de aprendizagem acessíveis.

Mendes (2011, p. 123) refere que [...] “ A educação inclusiva implica em uma mudança de paradigma, de uma abordagem deficitária para uma abordagem inclusiva, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos”.

Quando o poder público e as instituições negligenciam investimentos e olhares atentos às questões relacionadas a educação especial, as consequências são escassez de recursos e infraestruturas inapropriadas para atender as necessidades de todos. A educação inclusiva, necessitam de investimentos contínuos que possibilitem ambientes onde as necessidades educacionais de cada um sejam atendidas, com recursos que incentivem a participação e o desenvolvimento.

A educação especial abrange o conjunto de serviços educacionais não disponíveis no ambiente socioeducacional regulares. Portanto, a expressão “educação especial” engloba serviços, procedimentos e instituições que se dediquem ao aluno com

alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, tornando assim a educação escolar ampla, indo além do campo da reabilitação física, estimativa ou preventiva. A educação especial normatiza conteúdos, métodos e matérias didático adequados, a fim de atender as necessidades dos supramencionados alunos, através de ambientes com profissionais especializados que trabalham de forma interdisciplinar com competências e habilidades específicas que a deficiência ou dificuldade de aprendizagem exigem.

Embora tudo isso seja uma normalização garantida pelas legislações, existem lacunas que a separam da realidade efetiva no ambiente escolar e causam inseguranças no sistema escolar, atrapalhando o processo de inclusão educacional tais como: professores sem formação em educação especial, escolas sem profissionais de apoio e ausências salas de AEE, entre outras queixas relatadas por professores.

1.1.2 Docência e Educação Inclusiva

A Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional - (LDB) N.º 9394/96, no seu artigo 58 dispõe sobre a Educação Especial e expressa: seu público-alvo, onde deve ser realizada, a especialização necessária, as adequações curriculares e demais especificidades.

Assim, segundo Mittler (2012, p. 23):

[...] Muitas vezes, há uma lacuna entre o que é estabelecido na legislação e o que é efetivamente praticado nas escolas. Para superar essas barreiras, é necessário investir em infraestrutura, formação docente e sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

Uma docência inclusiva atende as necessidades individuais do aluno, independente de suas habilidades, deficiência, origem socioeconômica, gênero, raça, religião ou qualquer outra característica. O foco é proporcionar um ambiente educacional que acolhe e valoriza a diversidade, garantindo ensino de qualidade, sustentado por uma rede de ações interdisciplinar que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos e com competências e habilidades docentes, frutos de formações continuadas.

O artigo 62 da Lei 9394/96, descreve e assegura os atributos sobre a formação básica do professor no tocante a sua realização, local, tempo, fundamentações teórica na área de atuação, metodologias e práticas pedagógicas e obrigatoriedade de formação

continuada, a fim de garantir qualidade na educação e desenvolver competências pedagógica com conhecimento atualizados e assegurando que é dever da União, Estados e Municípios ofertar esse recurso, a grande maioria dos docentes não se sentem preparados quanto a atuação a ofertar de princípios básicos de educação especial.

Nesse contexto pode-se afirmar que:

Os professores da educação básica consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos” (Mantoan 2003, p. 14).

Percebe-se assim, uma discrepância entre legislação e práticas reais, pois para uma inclusão efetiva, se faz necessário uma reforma abrangente, a fim de garantir equidade que perpassa pela adaptação de currículos, avaliações, registros e práticas pedagógicas.

Assim, conforme Mittler (2003, p. 25) menciona que: “[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, [...] assegurando que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola [...]”.

A escola inclusiva, objetiva uma inclusão efetiva, a fim de reverter processos segregativos que atribuem ao educando, incapacidades próprias de tais ambientes de ensino que tem desde a sua fundação, métodos avaliativos comparativos que tem por base analisar o que foi aprendido e o que não é capaz de aprender; que fundamentam-se em medir e comparar desempenho em relação a um padrão ou critério pré-estabelecido sem um olhar apurado nas práticas pedagógicas inclusivas, tais como: adequar metodologias e conceitos que tornem possível uma evolução e a participação otimizada dos conhecimentos, acolhimento e remoção processos segregativos.

Refletir sobre práticas pedagógicas talvez seja o primeiro passo para criar uma escola inclusiva. Alunos são segregados quando são rotulados com transtornos, déficits, encaminhados ao AEE, repassados a outros profissionais sem terem a oportunidade de experimentar uma adequação curricular que seja capaz de tornar o conhecimento acessível a todos.

Desta feita, Perrenoud (2000, p. 18) menciona que:

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educacionais especiais ou mesmo com dificuldade de aprendizagem realiza é menosprezado e apartado do resto do grupo de alunos, esse aluno está inserido no seu grupo de alunos, mas não está incluído.

As mudanças educacionais trazidas pela evolução do século XXI deixam evidentes que o professor precisa estar continuamente em aprimoração didática, aprendendo, inovando técnicas e habilidades pedagógicas, que o fará capaz de organizar planos flexíveis que se adequem às necessidades à medida que forem surgindo. Essa aprendizagem continua requer análise cuidadosa no redimensionamento dos conceitos aprendidos e ensinados, alicerçado em teorias e práticas convergentes às adequações necessárias ao objetivo central: mostrar caminhos para reflexão coerente e consciente de si, dos outros e da sociedade.

A esse respeito, Mantoan (2015, p. 35) diz que: “As ações educativas têm como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla subjetividade”.

Portanto, a aprendizagem acontece quando o conhecimento se torna significativo para quem o transmite e para quem está a receber, envolvendo esse conhecimento com experiências que já construiu concretamente em seu dia-a-dia fora do ambiente escolar, possibilitando correlacioná-las. Estas trocas precisam de bons relacionamentos e estruturas conceituais lógicas dos participantes do processo de ensino ou seja alunos, professores e equipe pedagógica, colaborando em conjunto a fim de fazer o aluno sujeito e construtor do processo de aprendizagem, incentivando reflexões sobre comportamentos ou situações.

Estando o docente como estimulador, orientador, mediador e facilitador da aprendizagem, aprendendo com o processo e se percebendo como responsável por organizar estratégias adequadas para haja avanços na aprendizagem do aluno, é essencial que suas posturas acadêmicas estejam pautadas em processos educativos flexíveis a todos, surgindo assim uma ação-reflexo-ação, remetendo-nos aos ideais de uma educação inclusiva fundamentada nos princípios de trocas acolhedoras, intrusivas e reflexivas.

Assim, Vygotsky (1984, p. 104) postula que:

A aprendizagem precede o desenvolvimento. A aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento, e o desenvolvimento é um resultado da aprendizagem. Assim sendo desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento.

A ideia de uma escola inclusiva passa por medidas universais, seletivas e adicionais. As universais são as que estão disponíveis a todos e visão promover a participação e a melhoria das aprendizagens; as seletivas apoiam e dão suporte complementar por serem suprimidas pela aplicação das medidas universais, por exemplo quando não se consegue organizar um currículo flexível para este ambiente de ensino. As adicionais buscam responder as dificuldades persistentes nas socializações.

O desejo de um aperfeiçoamento estrutural para docência inclusiva nasce das muitas inquietações pessoais e profissionais que o docente tem sobre o processo de escolaridade obrigatório que precisa cumprir, seus reflexos no percurso educativo dos alunos com dificuldade de aprendizagem tendo ou não laudos e as dificuldades técnicas em tornar flexível o currículo.

Por conseguinte, esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação, na qual as questões relacionadas com os desafios práticos e conceituais enfrentados pelo docente na sala de aula se articulam com preocupações relativas a formação continuada. Trata-se de uma investigação qualitativa com perspectiva crítico-dialética, interpretando a dinâmica da contradição existente na construção real e a possibilidade de superação dessa contradição no percurso das ações.

1.1.3 Práticas pedagógicas inclusivas: organização e Princípios no quotidiano da escola e da sala de aula

Práticas pedagógicas inclusivas passam por processo de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades coletivas com critérios pedagógicos de conteúdo, método, materiais adequados, profissionais qualificados e capacitados para atuarem interdisciplinarmente em vários casos ou áreas, no raciocínio que a complexidade das aprendizagens de um grupo de alunos eclético exige, sendo estes alunos com deficiências, com déficits, com dificuldades de aprendizagem ou ditos “normais” e dos processos de inserção peculiar a indivíduo da comunidade que requer contribuição de diferentes profissionais.

A educação no seu princípio normalizador diz que ao aluno com deficiência e/ou com dificuldade de aprendizagem, deve ser oferecidas condições de vida mais próximas da “normalidade”, respeitando direitos e através de práticas de atendimentos diferenciados. O grande paradoxo relaciona-se a profissionais sem qualificação que tem sua prática educativa voltada para métodos convencionais, que remetem a ideia que todos aprendem da mesma forma. A tal respeito, Leitão (2010, p. 32) afirma que “a inclusão é, proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem possíveis”.

A organização do plano de aula deve ter centralidade no ensino e na aprendizagem pensando em estratégias que se adequem às diversidades do grupo de alunos, garantindo a transversalidade que institui na prática educativa uma analogia a conhecimento teórico e prático.

Destarte, segundo Minetto (2012, p. 30):

O planejamento do currículo, por si só, implica diretamente considerarmos quem o planeja (professor) e para quem ele é planejado (o aluno). Ambos os envolvidos têm sua própria subjetividade que influenciam a organização. O professor, enquanto planeja é influenciado por suas concepções pessoais, valores, histórias de vida, formação, entre outros. Com base nesses requisitos, pode planejar tendo em vista o aluno e suas potencialidades, dificuldades e necessidades. Ainda é influenciada pelos recursos materiais que terá disponível e contexto no qual vai utilizá-los.

Vygotsky (1996), nos ensina que a educação é essencial para o processo de humanização do homem. Dá ainda, ênfase especial à educação escolar, onde o professor atua como um mediador entre duas áreas, atuando na chamada zona de desenvolvimento proximal – (ZDP) que nada mais é que o espaço em branco que existe entre o que já se sabe fazer sozinho que é a zona do desenvolvimento real e o que se tem potencial de vir a ser e fazer desde que tenha a oportunidade de ser mediada a socializar como outros no meio que está inserido chamado por Vygotsky de zona de desenvolvimento potencial.

Sobre a ZDP Vygotsky (1996 p. 138) pontua ainda que tal zona de aprendizagem:

[...] expõe outro aspecto essencial para o ensino e a aprendizagem; as interações do alunado com pessoas da comunidade: “A aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está em interação com as pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante.

A pesquisa caminha na observação de práticas que possam modificar a qualidade de ensino e contribuam para o processo de inclusão e planejamento estruturado e com flexibilidade. Sobre isto, Perrenoud (2002, p. 12) afirma que: “A prática reflexiva permite ao professor antecipar, adaptar-se e inovar”.

A ideia de antecipar reflete sobre prever desafios e oportunidade de criar novos conhecimentos através da identificação das necessidades, tornando o momento do planejamento mais estratégico e eficaz com ajustes de métodos que flexibilize a incorporação de novas técnicas e metodologias que viabilizarão as práticas pedagógicas, permitindo ao professor o desenvolvimento de um autogoverno profissional sólido, onde há um pensar reflexivo sobre suas ações.

Práticas pedagógicas inclusivas necessitam de profissionais comprometidos, reflexivo e examinativos quanto suas práticas, abertos a novos conhecimentos, disponíveis a momentos de trocas com seus pares e atentos as mudanças que os tornarão gestores de ambientes inclusivos e acolhedores mediando conhecimentos de forma coesa.

Porém essa docência inclusiva vem norteadada de desafios que obrigam o docente a refazer-se a todo momento, tentando construir o novo através de um sistema resistente a mudança, onde precisa a todo instante superar preconceitos e estereótipos, desenvolvendo habilidade para lidar com a diversidade numa luta árdua cheia desafios para organizar, adaptar currículos e metodologias, gerenciar classes heterogêneas, encontrar recursos adequados, lidar com desafios institucionais que passam por falta de estrutura acessível, insuficiência de recursos financeiros, limitações em sua formação, desafios sociais com estigma e discriminação, desigualdade social e econômica, falta de apoio da família do educando, ansiedade e estresse docente, falta de autoconfiança uma vez que não são acolhido como precisam ser, dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores, sentimentos de isolamento, burnout, políticas públicas ineficazes entre tantos outros.

Freitas (2017, p. 102) reflete a esse respeito dizendo que: “A inclusão não é um destino, mas um processo contínuo de construção, um processo do qual faz parte um currículo adequado cheio de dinamismo”.

Por outro lado, pensar numa adequação curricular não é propor um novo currículo, mas dar dinamismo ao que se tem com ações e critérios básicos que facilitarão o entendimento do processo de aprendizagem de forma flexível, organizado, produtivo e transformador, compreendendo as relações humanas, interagindo coletivamente para que barreiras sejam eliminadas e que a práxis social inclusiva força para avançar.

Assim, Netto & Falcão (1987, pp. 58-59) fazem uma reflexão sobre a práxis social inclusiva explicando que:

Essa *práxis* supõe um processo de reflexão/ação em espiral e, sobretudo, supõe uma atividade humana que se despojou da consciência comum, da prática utilitária, espontaneísta, e galgou um nível superior de consciência, que se expressa em ação criadora, transformadora, realizante (produtiva) e gratificante [...]. A práxis social não é jamais um ato do ser singular e isolado. Ela é a expressão do sujeito coletivo [...].

Numa perspectiva organizacional de intervenções de uma escola inclusiva que adequa conteúdos as necessidades do aluno, entende-se que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula precisa ser reflexiva, consciente e criativa de forma a se adequar as deficiências ou transtornos com propostas que facilitem a aprendizagem e permitam o desenvolvimento intelectual dos alunos (Herdero, 2010).

Dentro deste enfoque, cabe refletir sobre como práticas pedagógicas assertivas colaboram para a construção de planos estratégicos inclusivos. A parceria entre família e escola é fundamental no desenvolvimento do aluno pois possibilitam mais efetivação na análise das notas, nas atividades de casa, nos trabalhos escolares, na observação de comportamentos que fujam dos padrões vivenciados, na participação efetiva nas reuniões de pais e mestres estimulando assim sua aprendizagem e motivando família e professores.

A estimulação cria formas diferentes para resolver problemas e encontra soluções para situações que desafiam os alunos. Nesse sentido, a interação mediada entre família e escola pode ser percussora de grandes avanços neste processo, uma vez que o processo de aprendizagem não é um ato passivo e sim ativo. A esse respeito, Vygotsky (1988) explica que a formação humana se dá de forma direta entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, onde o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Posto isto, Vygostky (1998, p. 75) complementa dizendo que:

Para que o processo de aprendizagem seja satisfatório é necessário que seja propiciado aos alunos entendimento e capacidade de contextualização com o meio ao seu redor, a fim de que os tornem capaz de pensar articuladamente e construir seus próprios pensamentos.

A pesquisa analisa a necessidade de trocas nas relações entre família e escola, e os impactos que essa relação trazem para a construção de um espaço inclusivo. As práticas pedagógicas não acontecem de forma isolada em si mesmo, são interdependentes do apoio da gestão do desenvolvimento de políticas públicas que subsidiem as instituições. A escola precisa da participação da comunidade para que haja avanço na qualidade do ensino.

Assim, Mantoan (2020, p. 82), pontua ainda que:

[...] o entendimento da inclusão, tendo como fundamento a diferença em si, nos põe diante de nós mesmos, essa é uma condição privilegiada para nos fazer colocar em xeque princípios e práticas que orientem nossas ações dentro e fora das escolas. Nossos valores passam a ser questionados e a oportunidade de renová-los pode vir daí.

A prática pedagógica deve ser intencional e dirigida aos processos de ensino e aprendizagem uma vez que formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. As atividades cognitivas do aluno são as bases e o fundamento do ensino que dão direção e perspectiva para as atividades de organização do planejamento.

A prática pedagógica passa a ter sentido quando suscitam atividades mentais de seus alunos de modo que possam lidar com elas através do conhecimento sistematizado que vão adquirindo com as trocas sociais influenciadas por fatores afetivos e sociais.

1.1.4 Planejamento das Atividades de Aprendizagem e Variedades dos Métodos

O planejamento precisa de originalidade criativa e reflexiva para ser apto as novas vivências a fim de propiciar condições de desenvolvimento em suas complexidades e diversidade ampliado possibilidades de saberes. Porém, investir em formação continuada o torna apto para orquestrar o cenário pedagógico inclusivo capacitando-o. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 215) nos diz que: “O planejamento pedagógico é um processo sistemático e contínuo que visa garantir a qualidade da educação”. É no planejamento que se identifica as necessidades e estratégias de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (2010, p.18) complementa a afirmação anterior dizendo que:

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educacionais especiais ou mesmo com dificuldade de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto do grupo de alunos, esse aluno está inserido no seu grupo de alunos, mas não está incluído.

Um planeamento democrático é um pilar de sustentação para uma proposta de inclusão, constituindo um norteador da mediação do trabalho com outro e não para o outro, desta forma, deverá ser construído coletivamente, respeitando padrões de convivência, diferenças e diversidades criando um panorama amplo de inclusão favorecendo seus participantes.

A filósofa Mônica Hummel reflete sobre as necessidades do ser humano nas trocas entre pares da seguinte forma:

“O ser humano é um ser de necessidades (e todas são especiais): é faminto material, emocional e afetivamente. Precisa ser cuidado “com” o outro e não somente “pelo” outro. Sob pena de fechar-se no egoísmo irresponsável” (Hummel, 2007, p. 15).

Precisamos ressaltar que construir planeamento que respondam as características e necessidades destes alunos não é de facto uma tarefa simples, uma vez que ferramentas precisam ser disponibilizadas a fim de seu desenvolvimento além de boa vontade para participar deste processo, a inclusão não se constrói com manuais de instrução é um processo de convivência de humanização de quebra de resistência interna e externa, é se disponibilizar a olhar o outro com suas necessidade, seus anseios para além do que eu sou ou tenho, é ter empatia com as necessidade do outro.

Diante desta amplitude do olhar inicia-se novas práticas capazes de remover comodidades existente e resistente a gerações, tendo coragem para enfrentar ansiedades e inseguranças que geraram indisposição para novas rotas de estudo na construção de um planeamento adequado. A tal respeito, Paulo Freire já dizia que: ” A educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1978, p. 34).

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Adotou-se a estratégia de pesquisa-ação aliada a um

estudo de caso, focalizando uma escola de ensino básico, onde além de observar e analisar a situação existente, buscou-se refletir sobre as práticas inclusivas usadas pelos integrantes da pesquisa, cruzando informações a fim de encontrar variáveis que ajudaram a construir um currículo realmente flexível e aplicável.

Esta pesquisa-ação não envolve nexos causais entre as variáveis. O critério de representatividade usados na pesquisa é mais qualitativo que quantitativo. Trata-se de uma amostra intencional selecionadas com as características de dificuldade de aprendizagem dos alunos e da falta de um sistema de currículo operante e flexível que possibilitaram a obtenção de dados qualitativos. Tomou-se como participantes 10 (dez) professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino básico e que têm em seus grupos de alunos, pessoas com dificuldades de aprendizagem.

As professoras atuam em uma escola pública urbana denominada Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense. A seleção dos participantes foi por critérios de conveniência, focando em professoras diretamente envolvidos com inclusão escolar na faixa de anos iniciais. Das 10 (dez) professoras, todas possuem graduação em Pedagogia e metade relatou possuir formação adicional específica, entre elas em educação inclusiva, enquanto os demais não têm formação especializada, mas demonstraram interesse em obtê-la. O grupo abrange predominantemente professoras do sexo feminino, com idades entre 25 e 50 anos, e tempo de experiência de ensino variando de 5 a 20 anos.

O instrumento de recolha de dados foi um questionário estruturado, contendo 14 questões (fechadas e abertas) dirigido às professoras. As perguntas foram elaboradas para cobrir os seguintes tópicos centrais:

1. Formação e capacitação docente em educação especial/inclusiva;
2. Práticas de planejamento e execução de adequações curriculares em sala de aula;
3. Recursos e ferramentas utilizadas no processo (tecnologias, materiais didáticos, apoio especializado, etc.);
4. Percepção dos efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento dos alunos;

5. Colaboração e participação da família no processo de aprendizagem.

Incluindo perguntas diretas sobre a formação do professor e formação em educação inclusiva, questões sobre quais adaptações faz no planejamento diário, e questões sobre o grau de envolvimento dos pais. O questionário foi aplicado presencialmente durante horários de formação na escola, garantindo o consentimento dos participantes e o anonimato das respostas.

O Procedimento metodológico aconteceu da seguinte forma:

- Após aprovação do projeto e consentimento dos participantes, foi realizado um contato inicial explicando os objetivos da pesquisa;
- Em seguida, os questionários foram entregues aos 10 professores, que os responderam individualmente e os devolveram em envelope anônimo, assegurando confidencialidade;
- A recolha de dados ocorreu no período de janeiro de 2025 e contou com o acompanhamento da pesquisadora para esclarecimento de dúvidas. Não houve identificação nominal dos docentes nas respostas; cada participante foi codificado (Professora 1, Professora 2, etc.) para fins de análise. Além do questionário, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de livros, artigos e documentos legais para fundamentar teoricamente o estudo e embasar a discussão dos resultados;
- As análises dos dados obtidos pelo questionário, especialmente das perguntas abertas, foram submetidas a análise de conteúdo temática através do método qualitativo de Bardin (2011).
- As respostas dos professores foram categorizadas de acordo com os eixos correspondentes aos objetivos específicos: Formação docente, Planejamento e implementação das adequações curriculares, Recursos utilizados, Envolvimento da família e percepção de efeitos no aluno. Para as questões fechadas ou de respostas objetivas (sim/não, escolhas), foram calculadas frequências simples para proporcionar uma visão quantitativa básica (por exemplo, número de professores que responderam “sim” ou “não” a determinada questão);

- Os resultados da análise foram organizados em tabelas e gráficos ilustrativos para facilitar a visualização (conforme apresentado no capítulo de Resultados). A triangulação de métodos – comparando-se as evidências do questionário com a literatura revisada – permitiu validar as conclusões e melhorar a confiabilidade da pesquisa.

Quadro 1

Instrumentos de pesquisa e categorias de análise

Instrumento / Procedimento	Descrição e Aplicação	Categorias de Análise (Eixos)	Evidências das categorias (Eixos)
Questionário com professoras	14 questões (fechadas e abertas) sobre formação docente, práticas de adequação curricular, recursos e envolvimento familiar. Aplicada a 10 professores dos anos iniciais.	Formação docente em inclusão; Planeamento e implementação das adequações; Recursos/ferramentas utilizados- Envolvimento da família-; Efeitos percebidos nas aprendizagens.	Identificou-se na prática dos professores aquilo que a teoria já indicava: a importância da formação continuada, a necessidade de flexibilidade curricular, a relevância do apoio da família e do trabalho colaborativo, conforme estudos recentes em educação inclusiva e a confirmação de princípios socioconstrutivistas na eficácia de ajustar a mediação pedagógica.
Pesquisa bibliográfica (referencial teórico)	Levantamento de literatura sobre inclusão escolar, currículo adaptado, formação docente e participação da família, incluindo legislações (ex.: LDB) e autores-chave (ex.: Vygotsky, Pletsch, Roldão).	Suporte teórico para discussão dos resultados, não se aplica categoria específica; serviu para dar suporte a todas as dimensões acima referidas).	Não se aplica.

Nota. Elaborado pela autora (2025).

A metodologia da pesquisa-ação na sua aplicação tem sempre aspecto prático que é atingir mudanças usando o saber que é o novo conhecimento, e a própria mudança se constroem em paralelo sua característica marcante são atitudes continua de fase de planificação, ação, observação e reflexão ponderando os feedbacks entre elas. Por

envolver outros e não apenas o pesquisador. O que Simões (1990, p. 26) diz ser: “uma investigação-intervenção participativa, participante ou cooperante”.

A pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas sobretudo, da ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa, surgindo para estudar situações a fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma a partir das ações, discussões, Compreensão e alteração com o objetivo de modificar situações adversas. É uma ciência crítica que busca mudanças das pessoas e instituições.

O processo de produção do conhecimento científico, assenta-se em dois elementos informativos básicos: No primeiro momento o método confunde-se com um método indutivo de compreensão da realidade numa visão geral com conclusões prováveis não contida nas partes examinadas, mas que tem por objetivo levar a conclusão que o conteúdo é mais amplo. Porém indutivo e dedutivo fundamentam-se em premissas, no dedutivo as premissas verdadeiras levam a conclusões verdadeiras, já no indutivo conduzem a conclusões prováveis sendo um método que parte de ideias parciais para elaboração mais descritiva dos fenômenos observados observando as possíveis relações.

Esta pesquisa-ação é conduzida com um método dedutivo que busca um conhecimento prévio devidamente organizado e consistente para avançar nas testagens futuras. Os dois procedimentos podem traduzir etapas diferente na produção do conhecimento científico enquanto o primeiro é mais heurístico e explorativo, o segundo volta-se mais declaradamente para a réplica testagem explicação e controle dos fenômenos. E contextualizando essas ideias com o pensamento de Simões (1990, p. 43) vemos que: “O resultado deverá ser um triplo objetivo: Produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores”.

Nesse sentido, torna-se difícil apresentar planejamento com base em fases ordenadas temporalmente. Na pesquisa-ação ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinada pela dinâmica do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação pesquisada.

O que se pode completar de delineamento é apresentar alguns conjuntos de ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas da

pesquisa-ação. Como a fase exploratória que determina o campo investigado, expectativas dos interessados neste tipo de pesquisa é privilegiado o contato direto como o campo em que está sendo desenvolvida e isso implica com o reconhecimento visual do local e discussão com os representantes da pesquisa que neste caso acontece com o auxílio de questionário e visitas. A pesquisa tem o objetivo contribuir para a construção de um currículo inclusivo, dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Cabe-se lembra que enquanto nas pesquisas clássicas os problemas referentes a como fazer são afastados na pesquisa-ação o como fazer são privilegiados com notoriedades. Sem o objetivo de solucionar problemas pratico a pesquisa-ação não teria sentido. É essencial entender que: “a pesquisa-ação, não se restringe aos aspectos práticos; tanto é que a mediação teórico-conceitual se torna presente ao longo de toda a vida.

Corroborando o pensamento anterior, Gil (2006, p. 48) nos diz que:

A Pesquisa-ação não conduz somente a avanços teóricos, mas também a consequências práticas para os participantes do estudo e participativa e colaborativa contribuindo para uma postura mais democrática do pesquisador e dos participantes é democrática na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa influenciando e relacionando-as com as ações das suas vivências diárias é interpretativa uma vez que todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade em vez de serem as opiniões do pesquisador a única consideradas, é crítica pois envolve todos os participantes numa posição reflexiva diante das ações a serem tomadas ou analisadas para possíveis mudanças que possam vir a desenvolver.

E Gomes (1999, p. 14) complementa afirmando que: “ É através do exercício da cidadania que se há de medir as nossas inserções na sociedade[...]. Cidadania se constrói enquanto o processo no cotidiano; é luta pela melhoria das condições de vida[...] que se começa a fazer cidadania”.

Esse processo é iniciado com as pesquisas que surgem do desejo de uma sociedade igualitária, justa e inclusiva onde direitos são atendidos e respeitados.

1.1.5 Estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes

É interessante iniciar essa abordagem com uma reflexão da dinâmica de organização de grupo, descrita por Ribiere (2003) e destacar o sentido de algumas

palavras usadas nesta citação como: pertinência, afiliação, centro na tarefa, empatia comunicação, cooperação e aprendizagem, a fim de fazer uma correlação com estilo e ritmo de aprendizagem.

Assim, vejamos:

Pertinência - remetendo-se a qual objetivo e valor esses membros dariam para construção de uma aprendizagem que se importa com o ritmo e os processos envolvido para a aprendizagem de cada um respeitando seus ritmos, dificuldades e habilidades, a Afiliação - sentimento de pertencimento de forma coesa no processo; centro na tarefa - uma junção dos interesses de habilidade de que cada um possui gerando empatia que é objeto de confiança e respeito e passa pela comunicação entre seus membros para ajustes e cooperação - ideia de compartilhar responsabilidade de construir a aprendizagem de forma colaborativa; Aprendizagem mentalidade aberta, flexível e disposta a novos conhecimentos Ribiere (2003, p. 34).

E Ribiere (2003, p. 17) discorre sobre essa dinâmica da seguinte forma: “Um grupo opera melhor quando há, em seu conjunto de pessoas, pertinência afiliação, centro na tarefa, empatia comunicação, cooperação e aprendizagem”.

Instrumentalizar o aluno através do conhecimento é uma das tarefas da escola, construindo um ambiente de trocas sociais harmônicas e inclusivas, uma vez que dentro dela passam uma parte de suas vidas e nela encontram o espelho do funcionamento da sociedade. Cabe a escola chegar a um consenso através da sua proposta pedagógica unificando o que será oferecido a comunidade escolar contemplando o quê, o porquê e o para que aquilo é selecionado.

Trazendo assim momentos de trocas para discussão de assuntos com a família e entre o grupo pedagógico criando conexões ordenadas de seriação, classificação e organização para que seja possível um ajuste, uma vez que a história individual de cada aluno não pode ser esquecida ou negligenciada, tornando-se funcional e inclusiva com a participação de todos nas decisões, trabalhando conflitos, fazendo uso de várias técnicas e métodos adequados, o aluno é solicitado e avaliado, mas sem ser igualitário uma vez que esse sistema oferece função e papel respeitando cada membro desta comunidade.

Analisar o estilo e o ritmo de aprendizagem passa pela complexidade do desenvolvimento de cada ser humano que é único e diferente em suas particularidades físicas e psíquicas, pois ao receber a herança genética e adaptações do meio que influenciam no seu desenvolvimento, torna-os únicos. Assim para estabelecer um papel bem definido e contributivo do estilo e ritmo de aprendizagem da educação no

desenvolvimento de cada pessoa é preciso uma reflexão sobre os conceitos de maturação, desenvolvimento e aprendizagem. A maturação refere-se às mudanças do crescimento biológico e a evolução como indivíduo. O desenvolvimento relaciona-se com a formação das funções de linguagem, raciocínio, memória, atenção e estima, e a aprendizagem trata-se da incorporação de conhecimentos, valores, habilidades próprias da cultura e da sociedade na qual está inserida, nos fazendo entender que a natureza do desenvolvimento é sempre biológica, física e cultural de modo integral.

Embora todos passemos pelo mesmo ciclo, cada um possui um estilo e ritmo próprio. Para que a aprendizagem realmente aconteça ela precisa ser significativa para que o aluno sinta vontade de se envolver. É importante ressaltar que Herrigel (1995, p. 83) reflete sobre o papel do professor em relação ao aprendizado do aluno da seguinte forma: “O mestre tem a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra não o caminho propriamente dito, mas as vias de acesso a esse caminho que devem conduzir a meta última”.

Esta visão relaciona-se com a teoria fenomenológica que se importa com o que o aluno percebe nas situações em que se encontra e que o material usado tenha significado para esse processo de aprendizagem, uma vez que métodos sem sentido exigirão mais esforço e serão logo esquecidos. Então proporcionar uma metodologia que oportunize o pensar por si próprio, sendo encorajado e expressar-se, favorece o processo de aprendizagem no sentido de concretizar suas próprias potencialidades e criar um ambiente acolhedor e inclusivo.

A escola tem como dever máximo estimular soluções de problemas aproximando o ensino da vida real, dando margem para a independência, respeitando os ritmos de aprendizagens e limitações, oferecendo matérias geradoras de pensamento com uma linguagem acessível a fim de estimular a participação de todos de forma social e democrática. Conteúdos que tenham sentido e respeitem as limitações, impulsionam o desenvolvimento das potencialidades propiciando inclusão.

As teorias de aprendizagem se entrelaçam em vários momentos como observado na teoria cognitiva elaborada por John Dewey e Jerome Bruner. Esta teoria diz que nas soluções de problemas diários o indivíduo se ajusta ao seu ambiente. Esta visão de Bruner, 1960 ajudou a introduzir o conceito de estágio do desenvolvimento de

Piaget da cognição na sala de aula, uma vez que estimulou reformas curriculares do período, demonstrando que qualquer assunto pode ser ensinado em qualquer estágio da vida se for apresentado de maneira adequada, pois há curiosidade natural e desejo de aprender no ser desde que seja desafiadora e sem sobrecarregar ao estágio de desenvolvimento atual (Bruner, 1960; Dewey, 1979 a).

Se bem estruturado, o processo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno possibilita o desenvolvimento das habilidades já adquiridas entrando no ritmo e no estilo de aprendizagem que cada um tem, sendo concebido como um processo de solução de problema que torna capaz de criar um processo cognitivo de pensamento significativo, denominados de andaimes (Bruner, 1960). Além disso o currículo espiral onde as disciplinas são ensinadas em níveis crescentes são essenciais para o aprendizado (Bruner, 1960).

Nessa direção, Bruner (1960, p. 67) ensina que: “A estrutura da aprendizagem deve ser concebida como uma espiral, na qual os conceitos são apresentados em níveis crescentes de complexidade, permitindo ao aluno retornar a conceitos anteriores e ampliá-los”.

Portanto, entendemos que analisar e respeitar estilos e ritmos de aprendizagem não é uma tarefa fácil exigem debruçar-se sobre teorias e métodos para que se possa respeitar ritmos e estilos de aprendizagem, visualizar essa complexidade nos permite refletir sobre o fazer pedagógico e a realidade encontrada por professores que são sobrecarregados de atividades e que precisam de um olhar acolhedor para conseguirem fluir nas suas práticas pedagógicas com tranquilidade sendo subsidiados pela estrutura que o ambiente escola precisa oferecer.

1.2 TIPOS DE CURRÍCULO

A ideia de um currículo escolar surgiu há muitos séculos, mas não se consegue precisar quando. Porém no século V a.C, já existiam ensaios sobre currículo com os filósofos Platão e Aristóteles que discutiram sobre a educação, propondo ideias sobre o que deveria ser ensinado, em suas obras “A República” e “Política”.

Sequencialmente no século XVIII, o filósofo e educador John Locke propôs a ideia de um currículo baseado na razão e na experiência, defendendo que a

aprendizagem deveria ser baseada na observação da realidade, em vez de ser na transmissão de conhecimento teórico. Desta forma o aluno trabalharia em projetos práticos, ampliando os conceitos teóricos, contextualizando com a realidade, realizando experimentos, testando hipóteses e observando fenômenos naturais. Esse aluno simularia situações reais nas quais participaria oferecendo solução. Para este mesmo autor, a razão e a capacidade de pensar criticamente são fundamentais, assim como ter um currículo flexível capaz de ser construído em cima das necessidades individuais do aluno voltado para o desenvolvimento das habilidades sociais e morais, uma argumentação que espelha bem a ideia de currículo flexível para a construção da inclusão escolar.

Ainda no século XVIII, o educador Johann Heinrich Pestalozzi desenvolveu um método de aprendizagem baseado na observação prática da natureza e na experiência direta. Para ele a natureza era o melhor professor, e o aluno deveria usá-la para ter conhecimento descobrindo conceitos e princípios com experiências práticas e observações em vez de teorias para fundamentá-las. Acreditava numa educação que desenvolve o humano de um modo geral, físico, estético, intelectual e moral. Sua teoria e seus métodos influenciaram até o século XX, sendo adotado por educadores e instituições de ensino. Incluindo a Escola Nova, o Movimento de Educação Progressiva e a Educação Montessoriana, sendo um marco importante na educação.

No entanto o currículo como entendemos hoje teve início no século XX, com a obra de Ralph Tyler, um educador americano, em sua obra *“Basic Principles of Curriculum and Instruction”*. Nesta obra foram propostos quatro princípios básicos: Definir os objetos da educação; selecionar as experiências de aprendizagem; organizar as experiências de aprendizagem e avaliar estas experiências.

Tyler (1946, p. 3) em sua obra nos diz: “O currículo é um plano para a aprendizagem, e como tal, deve ser baseada em uma clara compreensão dos objetivos da educação e das necessidades dos alunos”. Seus princípios fundamentam-se numa abordagem sistemática e lógica, uma vez que definir os objetivos ajuda a garantir que as experiências sejam relevantes e eficazes para alcançar o que se deseja. Ao selecionar e garantir oportunidades de aprendizagens significativas, organizar e ajudar a formar sequências de forma progressiva, lógica e coerente, a avaliação ajuda o professor a

ajustar práticas de ensino para atender as necessidades de forma eficaz. Portanto, pode-se dizer que o currículo é tudo que promove e ativa o processo educativo.

O termo currículo nos dá ideia de caminho percorrido durante a vida ou que se vai percorrer, desta forma é abrangente, dinâmico e existencial e envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele exercem influência, referindo-se a todas as situações que o aluno vive dentro e fora da escola, o currículo não se restringe às paredes da escola seu surgimento vem de fora da escola uma vez que é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa que envolve o passado, o presente e o futuro, o currículo é a vida do aluno e da escola em ação dinâmica e constante.

Não obstante, Reeder (1974, p. 603) explica que: “Currículo são todas as experiências e atividades realizadas e vividas pelo estudante sobre a orientação da escola tendo em vista os objetivos por esta visados”. Assim o autor esclarece que a visão de currículo é mais abrangente do que a distribuição das disciplinas, das cargas horárias, das seriações, das listagens de conhecimentos e conteúdos. Currículo não é um conjunto padronizado de planos normas e funcionamentos, currículo tem uma extensão profunda e construtora do desenvolvimento do ser humano por trazer mudanças profundas em vários setores da vida do aluno. Na sua filosofia de ação promove uma reflexão que suscita e desencadeia muitas situações favoráveis para ativar serviços de participação democrática na comunidade escolar a fim de dinamizar a ação educativa. O currículo representa sequência de conhecimento significativo que desenvolve habilidades e fornecer princípios para a vida do aluno dentro e fora da escola.

Quanto aos tipos de currículos existem vários que se ajustam a contexto e ideologias diversas podendo ser:

- Currículo mutável sofrendo alterações de acordo com as necessidades;
- Currículo prescrito - imposto por órgãos governamentais ou instituições educacionais sendo obrigatório para todas as escolas que estão sob a jurisdição dessa autoridade, e pode ser comparado ao currículo comum brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), uma vez que é definido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), obrigatório para todas as escolas e instituições de

ensino, estabelecendo conteúdos mínimos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, embora possa ter certos níveis de flexibilidades;

- Currículo flexível abordado tantas vezes nesta pesquisa como o próprio nome sugere é flexível a adequações e interesses dos alunos;
- Currículo integrado tem uma abordagem holística valorizando potenciais emocionais, racionais, imaginários e integrando disciplinas;
- Currículo interdisciplinar que possibilita uma navegação entre duas ou mais disciplinas oferecendo amplitude no conhecimento;
- Currículo por competência onde o objetivo é desenvolver habilidades e competências específicas seu foco não é transmitir conhecimento teórico;
- Currículo personalizado adaptado às necessidades e interesses individuais de cada aluno. Podemos dizer que é um tipo que assemelha-se aos currículos inclusivos, pois sua abordagem compartilha objetivos semelhantes que é atender às necessidades individuais de cada aluno;
- Currículo de projeto trabalha habilidades numa abordagem real;
- Currículo transdisciplinar faz combinações de diferentes disciplinas e áreas para abordar questões e problemas complexos envolvendo diferentes participações.

Estes são alguns dos diversos tipos existentes, mas que de uma forma ou de outra trazem consigo abordagem que se encontram em alguns momentos, apesar de terem abordagens e tipos diferentes.

A esse respeito, Gaspar & Roldão (2007, p.22) concluíram que:

O pensamento curricular mais elaborado orienta-se para os níveis meso (a escola) e macro (a sociedade e as opções de política educativa) e detém-se à porta da sala de aula”, ou seja, produz-se pouca teorização sobre desenvolvimento curricular em ação, ou seja, a ação de ensinar enquanto promoção intencional e sistemática da aprendizagem de alguma coisa - o currículo - por alguém- os aprendentes.

Os autores argumentam pouca reflexão sobre como este currículo é aplicado e aprendido havendo uma lacuna entre a teoria e a prática.

1.2.1 Currículo Comum

Currículo comum, é um normatizador que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, estabelecido por uma instituição ou pelo governo projetado por especialista nas diversas áreas. Regulado por uma lei que o estabelece no Brasil esta lei é a 9394/96 da Lei de Diretrizes e Base - (LDB). Em sua obra “O currículo” Pacheco (2001, p. 23) afirmar que: “O currículo é um processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos, a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização, entre perspectiva macro e micro curricular”.

No Brasil o currículo comum pode ter outros nomes como: Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), Currículo Nacional, Currículo Básico, Currículo Comum Nacional, Currículo Fundamental, Currículo de Referência ou Currículo Obrigatório.

A BNCC é um documento completo referencial elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento, para formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares que contribui para o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal que influenciam nas formações iniciais e continuada de educadores, na orientação de material didático, na organização de matrizes de avaliações e exames nacionais. É um documento com amplas responsabilidades e que precisa ser acompanhado pela sociedade, pois seu caráter normativo define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem ter ao longo das etapas e modalidades da educação Básica de modo que tenham seus direitos de aprendizagem assegurados conforme o Plano Nacional de Educação - (PNE), regulado pela LDB, Lei nº 9.394/96 que visa a formação humana integral.

O currículo comum é norteador para a implementação das normas reguladoras do currículo inclusivo, abrem caminho para adequações de necessidades do aluno, permitindo flexibilidade de conteúdos e atividades, assegurando igualdade de oportunidades, reduzindo barreiras com normatizações a todas as instituições, flexibilizando planos de desenvolvimento entre outras.

Relacionar este tema com a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem é fundamental uma vez que adequar currículos flexibiliza processos de aprendizagem. Esta pesquisa possui referenciais teóricos amplas a fim de proporcionar uma reflexão maior sobre as implementações educacionais, nos discursos acadêmicos e no cenário educacional inclusivo difundido nos discursos aqui apresentados.

Cabe ao currículo básico-comum as competências e as diretrizes estabelecida na constituição; já no currículo definido como diverso, o foco na orientação e definição da aprendizagem essenciais não está no conteúdo mínimo a ser ensinado, mas no que deve ser inserido da educação pré-escolar ao ensino secundário devendo ser complementado em cada sistema educacional por partes diversificada, exigida pelas características regionais e locais da cultura e da economia destes alunos.

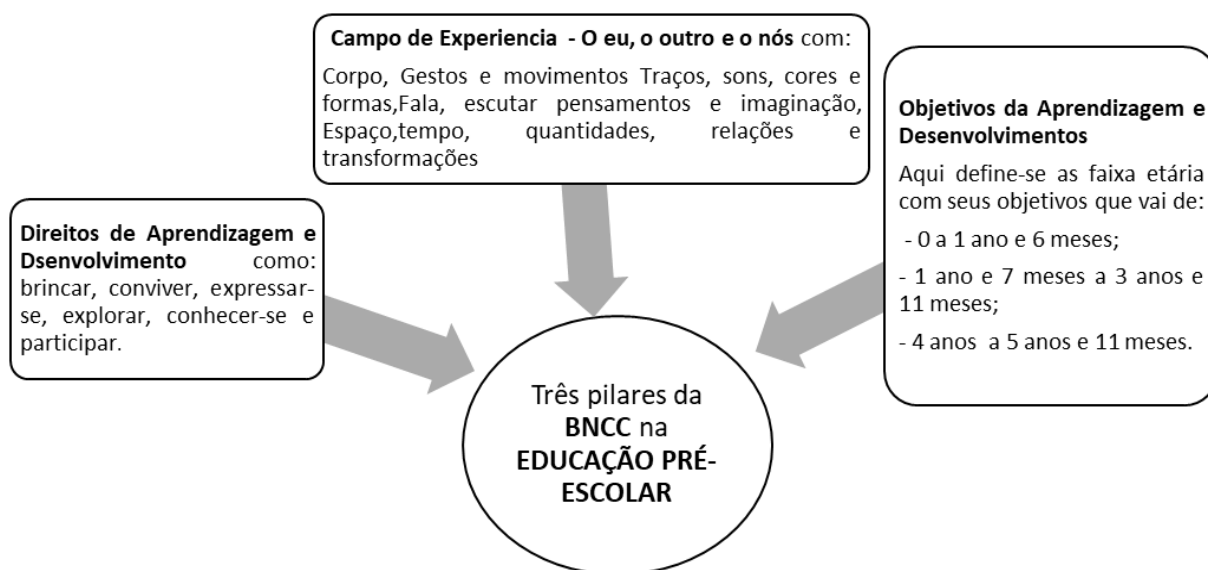
A esse respeito, Garcia (1999, p. 123) explica que: “O currículo básico-comum é um conjunto de conhecimento, habilidade e valores que são considerados essenciais para todos os alunos de um mesmo nível de ensino, independentemente de suas diferenças individuais ou culturais”.

Desta forma, o currículo básico-comum é uma maneira congruente para designar algo comum que todos de um mesmo grupo devem ter conhecimento, incluindo saberes e capacidades de aplica-los, respeitando sua cultura e seus valores.

Na figura a seguir teremos uma representação dos pilares da BNCC na Educação Pré-escolar.

Figura 1

Pilares da BNCC na Educação Pré-Escolar

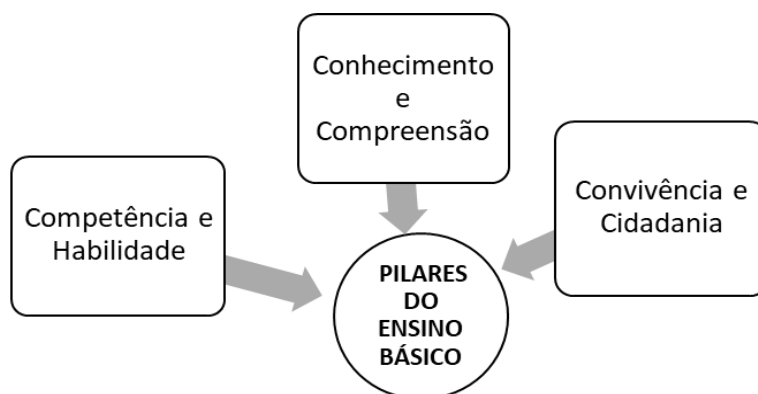


Nota. Adaptado de Brasil (2017, p.49).

A Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), define como objetivo de aprendizagem e conteúdo mínimo para a educação Pré – Escolar brasileira que vai de 0 a 5 anos, desenvolver habilidades sociais, cognitivas e motoras, nos conteúdos de linguagem, matemática, ciência, artes e educação física. A educação básica é alicerce indispensável para a capacidade de exercer e construir em plenitude sua identidade, no tempo, e no espaço inserido em meio as transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais respeitando e valorizando as diferenças.

Na imagem seguinte veremos a representação dos pilares a serem desenvolvidos no ensino básico segundo a BNCC.

Figura 2



Nota. Adaptado de Brasil (2017, p.49).

O ensino básico brasileiro dos 6 aos 14 anos, tem por objetivo desenvolver habilidade de leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas e pensamentos críticos nos conteúdos de português, matemática, ciência, história, geografia, artes, e educação física além de promover a convivência e a cidadania respeitadas. Já no Ensino Secundário com alunos dos 15 aos 17 anos os conteúdos de português, matemática, ciências, história, geografia, filosofia, sociologia, artes e educação física necessitam de desenvolver competências de pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação eficaz. A pesquisa enfatiza mais estas duas fases por fazer mais referências as abordagens da pesquisa

1.2.2 Currículo Funcional

O currículo funcional é uma abordagem educacional que se concentra em ensinar habilidades e competências práticas e funcionais, utilizada para atender alunos com deficiências que precisam de apoio adicional. É uma abordagem desenvolvida na universidade do Kansas pela professora *Judith LeBlanc*, voltada para crianças da educação infantil com o objetivo de desenvolver habilidades dentro do seu ambiente de convivência tornando-a mais autônoma.

No Brasil este currículo começou a ter destaque a partir dos anos dois mil, na proposta curricular da perspectiva inclusiva que teve como referência a pesquisa de *LeBlanc* para alunos com deficiência, desenvolvida pelo Centro Ann Sullivan na cidade do Rio de Janeiro contribuindo na implementação das diferentes áreas de atuação de ensino. Sua aplicação é ampla na Educação Especial, educação inclusiva e na educação

profissionalizante. Colaborando para a aprendizagem de habilidades das Atividades Instrumentais da Vida Diária – (AIVD).

Mayo & LeBlanc (2016, p. 518) nos dizem que: “um dos principais fundamentos do currículo funcional é preparar o indivíduo, envolvendo o aprendizado de habilidades que fazem alguém produtivo e feliz através das mudanças da vida”. Estas habilidades criam autogovernos, possibilitam inclusões, oferecem qualidade de vida e cidadania.

A organização deste currículo funcional remete-nos a abordagem de duas teorias: a educacional na visão de Albert Bandura e a da psicologia com Frederic Skinner com suas fundamentações. A teoria do reforço operante de Skinner destaca observação do comportamento do sujeito analisando como produzir desenvolvimento usando reforços e não se atem a processos mentais destes sujeitos. Skinner (1978, p. 15) nos diz: ” Os homens agem sobre o mundo, modificam-no, e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação”. Skinner esclarece que os comportamentos são modificados pelas consequências de ações.

Na teoria da aprendizagem observa-se os processos de interação no ambiente que se realiza a aprendizagem e utiliza a análise destes comportamentos para identificar e entender as necessidades e habilidades destes sujeitos para a organização de intervenções. Bandura (1977, p. 3) nos diz que “os seres humanos têm uma capacidade única de aprender e adaptar-se por meio da observação e imitação de outros”. Na sua teoria o processo de aprendizagem acontece por modelagens onde este sujeito aprende observando seus pares, pais e educadores imitando o comportamento e aprendendo com as consequências de suas ações dando ênfase as crenças que chamamos de alto eficácia, para tal destacamos a cognição importante aliada neste processo, uma vez que a percepção, a atenção e a memória são elementos fundamentais neste processo de aprendizagem.

Em síntese estas teorias lembram as fundamentações de um currículo funcional que precisam de bases similares as das teorias acima citadas para sua construção. No currículo funcional ajusta-se o ensino as necessidades, as competências, as práticas e as funcionalidades, com ajustes que entendam, modifiquem e mantenham comportamentos para que sejam usados de forma frequente no seu dia-a-dia.

As teorias supracitadas se diferenciam nas suas aplicabilidades - numa o sujeito aprende com reforços operantes e na outra na observação e imitação do comportamento. Para elaboração de um currículo funcional é necessário conhecimento da estrutura de vida do aluno, dos seus interesses, suas limitações e seu espaço para que as habilidades que se pretende ensinar possam trazer autogoverno em todo o seu entorno.

De acordo com Miura (2008, p. 155):

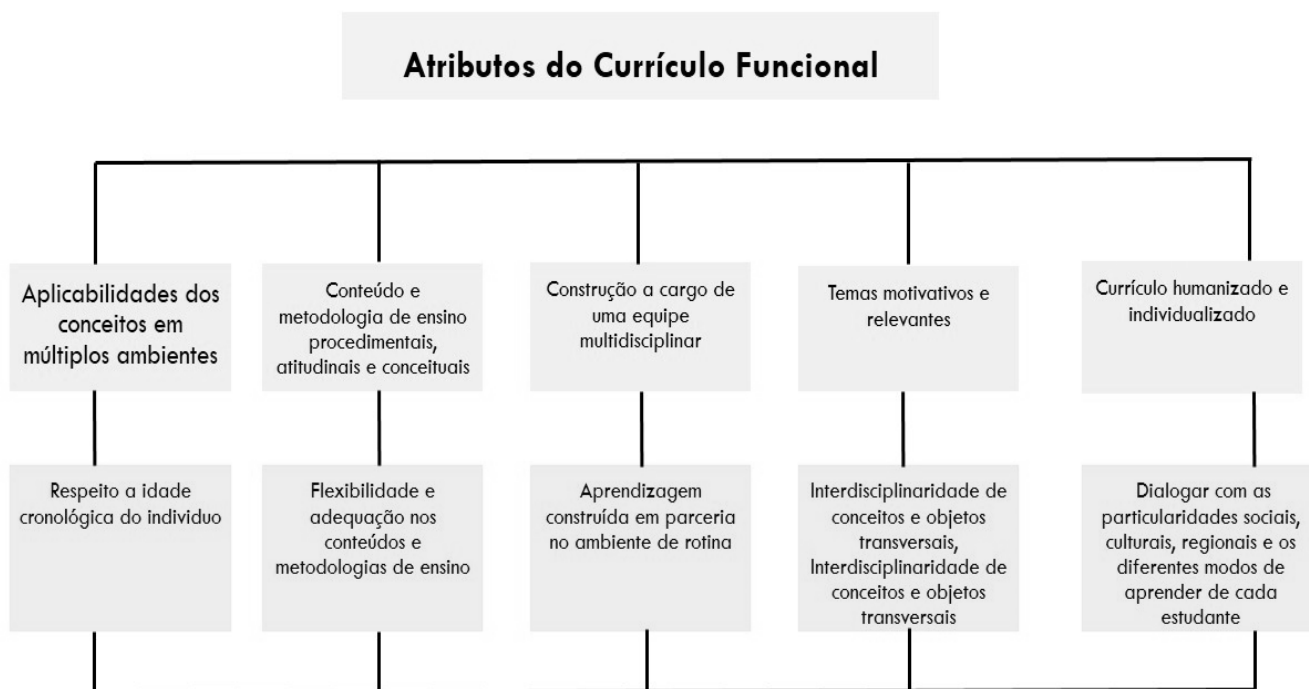
O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado as características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real.

Este currículo é construído para trabalhar habilidades sociais, habilidades do trabalho manuais, as resoluções de problemas, promover a igualdade de oportunidade e a participação plena no processo de aprendizagem, adaptar o ensino as necessidades e as características individuais dos alunos. É um currículo com uma abordagem social ampla com enfoque principal no autogoverno, na inclusão social, na qualidade de vida e cidadania.

Outro fator interessante é a semelhança com o currículo inclusivo em sua abordagem, no entanto diferem-se no seu objetivo o currículo inclusivo foca em promover a igualdade de oportunidades e a participação plena de todos no processo de aprendizagem, o funcional seus focos é ensinar habilidades e competências práticas e funcionais. O currículo funcional é muito usado na educação especial, porém pode ter aplicabilidade em outras modalidades de ensino como: na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Figura 3

Atributos de um currículo funcional com base nos autores supracitados



Nota. Elaborado pela autora (2025).

O currículo funcional (Figura 3) é uma proposta que prioriza mudanças ao conceito de ensinar. Construindo metodologias acessíveis, individualizada, humanista com objetivo e temas que envolvem as transversalidades, aplicação contínua, autogoverno, inclusão e preparo para a cidadania.

1.2.3 Currículo flexível

O Currículo flexível relaciona-se com o currículo comum nas estratégias que atendem adversidade escolar respeitando as características específicas de cada grupo e suas limitações. Esta construção estratégias neste currículo podem ser flexibilizadas nos seus objetivos, conteúdos, nas atividades e nas metodologias, a fim de se ter uma escola que abrace a todos.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 115) disse que: “O currículo flexível é uma proposta que busca superar a rigidez do currículo tradicional, permitindo que os professores e os alunos construam um percurso de aprendizado que respeite as

características específicas de cada grupo e suas limitações”. Este currículo visa promover equidade, desenvolver as habilidades e competências do grupo adaptando metodologias que facilitem o desenvolvimento e as habilidades deste grupo. Embora o currículo flexível tenha características semelhantes com o currículo comum e se assemelhe com o currículo inclusivo, existem diferenças entre eles.

Portanto, o currículo flexível direciona-se a estruturação e organização do grande grupo com características comuns, reduzindo seu alcance de equidade e negligenciando as individualidades de cada um, sendo flexibilizado para o grupo; já o currículo comum permite modificações mas não adaptações, seu conteúdo é pré-definido e precisa de autorização previa para ser alterado sua proposta de aprendizagem é padronizada e as diferenças individuais dos alunos não são levadas em conta, seu foco é no conteúdo a ser transmitido em vez das necessidades e interesses do aluno.

Assim, o currículo flexível pode ser adaptado e alterado sem burocracias para as necessidades dos alunos. O seu conteúdo deve considerar as necessidades do grande grupo.

Quanto ao currículo inclusivo se diferencia do flexível por ser pensado para atender as necessidades de forma que haja equidade e acessibilidade de forma individualizada a fim de atender os princípios da inclusão.

O currículo flexível traz consigo a possibilidade de mudança de paradigma tentando responder aos desafios impostos ao novo modelo social que busca respeitar ritmos, necessidades e interesses de aprendizagem do grupo escolar permitindo adaptar as necessidades e características considerando diferenças individuais do grupo de forma relevante e significativa.

Destarte, Perrenoud (2000a, p. 125) afirma que: “O currículo flexível permite que os professores e os alunos trabalhem juntos para construir um percurso de aprendizagem que seja relevante e significativo para cada um, considerando as suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem”. Portanto, este currículo permite uma abordagem mais personalizada e colaborativa por todos na construção de metodologias acessíveis que podem sofrer ajustes quando se fizer necessário quebrando estruturas engessadas antigas, construindo um olhar abrangente das possíveis necessidades do grupo descentralizando. O poder do conhecimento antes focado só no professor passa para uma construção democrática do processo de aprendizagem,

permitindo ajuste de temas que sejam atraentes e relevantes no grupo, respeitando os ritmos de aprendizagem e habilidades entre outras.

Em uma reflexão sobre os conceitos reguladores da BNCC sobre os atributos de um currículo flexível, propõem-se considerar habilidades e interesses de aprendizagem dos alunos, ajustando-o as necessidades e flexibilizando este ajuste em diferentes níveis que passam pelos: objetivos mais amplo e flexíveis, conteúdos que sejam significativo e relevante ao grupo, metodologias acessíveis que permitam escolhas de temas a serem explorados com variedades de atividades que atendam as diferenças, permitindo um maior alcance no processo coletivo de aprendizagem, construção de processos avaliativos flexíveis e variados que abracem as diversas formas que o aluno consegue absorver estes conhecimentos e que os mesmos tenham feedback para que seja feito os ajustes necessários no seu aprendizado. A junção de todas estas coisas cria um currículo flexível ajudando o processo de aprendizagem.

Contextualizando o tema da pesquisa com a abordagem do currículo flexível buscamos enfatizar mais a estrutura do currículo que permite atualizações constantes no sentido de flexibilizar a atuação deste currículo em razão das demandas e necessidades do grupo de aluno. Por conseguinte, Perrenoud (2000a, p. 123) nos diz que: “O currículo flexível é uma resposta as necessidades de uma sociedade em mudança, que exige uma educação que seja capaz de adaptar-se às diferenças individuais e as necessidades específicas dos alunos”.

Assim sendo, Perrenoud (2000a) afirmar que se a sociedade está em constante mudança, o currículo não pode ficar estagnado em conceitos retrógrados e engessados uma vez que os desafios mudam a cada instantes com novas tecnologias, novas organizações sociais entre outras; assim, cabe a escola um olhar amplo para conseguir ajustar currículos as necessidades e a nova clientela de aluno que chega adaptando metodologias as diferenças do grupo, estar atento aos estilos, as diferenças e ritmos de aprendizagem do grupo é um requisito importante para construção deste currículo, uma vez que aprendizagem pode acontecer para membro deste grupo segundo suas possibilidades e assim quanto mais atento estiverem a criarem condições diversificadas que atendam a todos, mais rica será a construção deste currículo, possibilitando trocas e interações relevantes no processo de aprendizagem, em seguida veremos um quadro que resume as ações deste currículo.

Figura 4

Elementos do Currículo Flexível



Nota. Elaborado pela autora (2025).

1.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Iniciamos o assunto com o objetivo de apresentar de maneira panorâmica, como o processo de aprendizagem acontece, suas condições e influências e citar alguns referenciais teóricos que possam sustentar a conexão e interrelação entre os aspectos sociais, emocionais e cognitivos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido iniciamos falando sobre dois tipos de aprendizagem: a casual que surge das interações; e a organizada que se objetiva a aprender conhecimentos e habilidades. Embora a aprendizagem possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para essa transmissão e assimilação de conhecimento e habilidade de uma sociedade, pois é na escola que ocorrem organizações intencionais, planejadas e sistemáticas e específicas do Ensino.

A conexão entre conteúdo e vivência gera aprendizado por gerar pensamento, a medida que se interiorizam conceitos e formam-se estruturas mentais. Piaget (1973) através do interacionismo quebra a dicotomia sujeito-objeto, e põe ênfase na relação dinâmica de interdependência entre o sujeito que conhece e os estímulos e condições do ambiente que o cerca e diz que:

O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção que resulta da interação entre o sujeito e o objeto. O sujeito não é um receptor passivo de informações, mas um agente ativo que constrói seu conhecimento através da interação com o ambiente (Piaget, 1973, p. 23).

O aluno constrói seu conhecimento de forma ativa, através da interação com o ambiente, uma vez que esse objeto do conhecimento é influenciado pelas percepções e ação do sujeito, por isso sua relação é dinâmica e interdependente com influência mútua. Neste sentido a escola deixa de ser o transmissor do conhecimento já consagrado, e passa a ser o local em que esta interação sujeito-objeto do conhecimento – é cuidada no sentido de promover, nos alunos a construção de estruturas mais complexas e adaptadas.

O professor organiza situações para a equilíbrio ativa, tanto para as estruturas novas como para as já existentes e que precisam de ajustes, uma vez que este mediador com mais experiência consegue identificar limites de maturidade necessária para que seja possível o processo de assimilação e acomodação, estruturas do pensamento lógico que devem ser construídas pelo aprendente, tendo os caminhos traçados pelo mediador. Esta abordagem é consistente com a teoria de aprendizagem construtivista que dá ênfase na construção ativa do conhecimento pelo aprendente mediada pelo professor que fornece recursos, informações relevantes, estímulos e ambiente motivacional.

A esse respeito, Vygotsky (1989, p. 212) relata que: "O professor não transmite conhecimento pronto, mas cria as condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. O professor é um mediador que cria as estruturas necessárias para que o aluno possa aprender".

A aprendizagem efetiva acontece quando pela influência do mediador são mobilizadas atividades físicas e mentais próprias do conteúdo de estudo e refere-se à percepção, compreensão, reflexão e aplicação desenvolvida no meio do aprendente sobre

a orientação do mediador. Na escola esse processo de assimilação precisa da ação externa do professor com o ensino e seus componentes: objetivo, conteúdo, métodos e forma organizativa a fim de criar no aluno interesse e gerar aprendizado. Mas gerar interesse não é tarefa fácil para o professor, são várias demandas que precisam ser abordadas entre elas entender como fazer a interação para compreender as dificuldades, organizar os critérios para avaliar a melhor estratégia que pode ajudar no desenvolvimento desta aprendizagem

Nesta dinâmica de reflexão sobre a atuação do professor, Wallon escreve na obra “A Evolução psicológica da criança”, e explica que: "O educador não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um orientador que ajuda o aluno a construir sua própria personalidade, a desenvolver suas capacidades e a encontrar seu lugar no mundo” (Wallon, 1984, p. 123).

São muitas as ações que o professor tem em sua responsabilidade de atuação e tudo isso exige conhecimento prévio das características pessoais que influenciam como o aluno definirá sua forma própria para alcançar o conhecimento. O professor precisa problematizar, ponderar, interrogar, propor atividades que alcancem todos de forma coesa sem fugir da programação curricular estabelecida e sobre tudo mostrar resultados positivos para essa comunidade.

O que deseja-se relatar também são as série(s) de entraves que o professor precisa administrar para obter essa excelência em seu trabalho. Toda situação de aprendizagem precisa possibilitar componentes para seu fluir, apesar de haver diferenças nestes processos este processo precisa ser guiado para que o aluno se sinta seguro na escolha do ensino e construa estruturas para resolver conflitos e chegar a autoconfiança necessária para atingir a aprendizagem. Analisar a metodologia do ensino é o primeiro passo para o professor adequar o conteúdo de aprendizagem e o aluno consiga enfrentar os desafios.

Um ponto importante a ser avaliado pelo professor para evolução da aprendizagem é propor conteúdos que contextualize o cotidiano dando funcionalidade ao processo de aprendizagem; pontos fundamentais e norteadores do desejo gera entusiasmo. Sobre tais considerações, Dewey (1938, p. 45) menciona que: "O aluno precisa ver a relação entre o que está aprendendo e a vida real, se não houver essa conexão, a aprendizagem pode parecer sem sentido e o aluno pode perder o interesse". Portanto, é perceptível que o estudo da aprendizagem no campo das diferenças ainda

não se encontra consolidado na escola, pois embora os avanços no processo de inclusão estejam acontecendo, as práticas ainda são excludentes pois reforçam ideias de limitações do aluno construindo ações reprovativas. Valorizar o papel social do aluno na sala de aula, relacionando o ensino com a proposta didática dos saberes e sua utilização, ajuda professores e a equipe pedagógica na organização de conteúdos que não fujam a proposta de um ambiente inclusivo de vivências, afinal o significado da prática deve considerar um ambiente plural com contextos diversos que modificam práticas homogêneas e uniformes, dando lugar a planejamentos que priorizem a diversidade da sala de aula.

A esse respeito, Mazote (2009, p. 123) menciona que:

A educação deve ser pensada como um processo de construção de significados, que leve em conta a diversidade de experiências, culturas e saberes dos alunos, e que busque criar um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, plural e respeitoso com as diferenças.

Foi no século XX, que mudanças de paradigmas começaram a acontecer e a educação entra em cena quebrando o paradigma da abordagem assistencialista e assumindo-se como entidade social que tem papel transformador e social quebrando barreiras atitudinais e pedagógica. As habilidades nas práticas só são possíveis na convivência o que nos habilita a criar padrões. Uma mãe não espera que seu filho venha com uma deficiência ou uma limitação, mas ao tê-lo a impulsiona a aprender na convivência e gerar adequações para que possam viver da melhor forma a falta de habilidade não impulsiona a criação de novos padrões de comunicação. Dificuldades existem não só para escola, mas para todos, porém está aberto a mudanças é o que faz diferença neste processo de aprendizado uma vez que o contato com a diferença favorece a convivência possibilitando manifestações afetivas e sociais. A convivência inclusiva gera pessoas autoconfiantes.

A escola é uma instituição social que tem o objetivo de formar integralmente o sujeito; quando a escola falha na sua função maior, as dificuldades de aprendizagem assumem um lugar de destaque e se fixam. Estas dificuldades podem derivar de causas emocionais, do nível do pensamento, de diferenças funcionais ou de alterações no desenvolvimento das funções, gerando: ansiedade, baixa autoestima; dificuldades de relacionamento entre professor aluno e aluno *versus* aluno; traumas; dificuldades de concentração; dificuldades de retenção de informações; dificuldades para resolver

problemas; dificuldades de leitura e escrita-dislexia; dificuldades de matemática-discalculia; dificuldades de linguagem e comunicação-disfemia; dificuldades de coordenação motora-dispraxia; dificuldades cognitivas, emocionais e sociais. Estas dificuldades podem ter consequências significativas na vida acadêmica do aluno.

E corroborando a ideia supramencionada no parágrafo anterior, Visca (1987, p.145) em sua obra “Aprendizagem e Desenvolvimento” explica que:

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a interação entre fatores cognitivos, emocionais e sociais. As dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por uma variedade de fatores, incluindo diferenças individuais, experiências de vida e condições ambientais. É importante que a escola ofereça um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, flexível e que atenda às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem apresentam-se como desafio complexo que requer uma abordagem minuciosa a fim de que se reconheçam as dificuldades e suas causas de forma individualizada, construindo assim caminhos estratégicos para combatê-las e ajudar o aluno a alcançar seu potencial descobrindo suas habilidades e aprendendo a lidar com elas.

Ademais, a teoria do desenvolvimento cognitivo defendida pelo psicólogo *Edward Zigler*, diz que o pensamento é complexo e dinâmico e faz interações entre factos emocionais e sociais em busca de construções significativas organizadas para interpretar informações e assim produzir habilidades cognitivas.

Tal teoria afirmar ainda que:

Não há evidências de que as pessoas com deficiência sejam menos inteligentes ou menos capazes do que as pessoas sem deficiência. O que há é uma diferença na forma como elas processam informações e na forma como elas interagem com o ambiente (Zigler, 1971, p. 123).

Nesta concepção, a argumentação de Zigler (1971) traz lucidez as normatizações do processo de inclusão que se fundamentam no respeito as singularidades de cada um. Zigler argumenta que pessoas com deficiência tem um desenvolvimento mais lento e desafiador do que as outras, mas não significa que não sejam capazes ou menos inteligentes, ele defende que são pessoas com potencial igual aos demais, mas que precisam de apoio e recurso adequados para que consigam alcançar seu potencial, para isto a escola precisa estar atuante quanto seu papel de construtor de

instrumentos cognitivos no aluno. A partir do processo de democratização onde a escola que acolhe todos, abrem-se oportunidades para todos os grupos sociais.

Infelizmente ainda existem sistemas escolares organizados a partir de um pensamento que divide alunos em “normais” e “deficientes” e fragmentando as modalidades de ensino em “regular” e “especial”. Esta lógica é marcada por uma visão mecanicista e reducionista que desconsidera o sujeito em suas potencialidades e competências. Romper com velhos modelos engessados e retrógrados é a forma de trazer qualidade de ensino a todos com equidade e efetivar a proposta de inclusão estabelecida pelo Ministério da Educação-MEC e as Leis que garantem um ensino em plenitude de desenvolvimento. Entender que quanto mais cresce o conceito de democracia mais aumentam as chances de convivências pacíficas, de respeito às minorias, à luta contra o preconceito e a discriminação. O Multiculturalismo é o caminho evolutivo para a convivência entre os desiguais.

1.3.1 Estratégias pedagógicas

Para discorrer sobre estratégias pedagógicas faz necessário, revisarmos a temática didática que fundamenta este assunto de estratégias pedagógicas, seu desenvolvimento tem natureza bibliográfica baseado nos estudos de Libâneo entre outros autores que serão citados, a fim de responder sobre os conceitos, atuação e fundamentação das estratégias pedagógicas.

Entendemos estratégias pedagógicas como um conjunto de procedimentos variados utilizados para intervir no processo de ensino e aprendizagem que se inter-relacionam de forma organizada para que a atuação docente aconteça. Sua fundamentação é alicerçada nas áreas de psicologia, epistemologia, filosofia e sociologia, onde suas práticas orientam o processo de educação, tendo por base a didática que é responsável por investigar os fundamentos, as condições, o modo de realização das instruções e do ensino. Tais postulados fundamentam teoricamente seus conhecimentos e práticas em outras ciências de forma interdisciplinar, oferecendo desta forma ao professor uma compreensão global dos aspectos sociais da escola na dinâmica das relações sociais, das relações entre prática escolar e práticas político-pedagógico.

Destacando a interdisciplinaridade da didática e sua preocupação em abordar os aspectos sociais do ambiente escolar e das relações sociais entre seus membros, Perrenoud (2000b, p. 15) nos diz que:

A didática não é apenas uma técnica de ensino, mas uma reflexão sobre a própria essência da educação. Ela visa compreender como os alunos aprendem, como os professores ensinam e como a escola pode ser um lugar de aprendizagem significativa.

A didática norteia seus ensinamentos para a construção das estratégias permitindo uma reflexão sobre a essência da educação, as abordagens de ensino e o entendimento da forma que o aluno aprende, pois converge objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionando conteúdos e métodos em função destes objetivos, estabelecendo vínculos entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas estão vinculadas as etapas do ensino de didática, pois trata da teoria geral do ensino.

A didática generaliza processos e procedimentos obtidos nas investigações das matérias específicas das ciências que fundamentam ensino e aprendizagem e das situações concretas das práticas docentes, tais ciências como a filosofia e a história da educação ajudam neste processo questionando seus fins e objetivos. Para fundamentar as práticas educativas, a sociologia ajuda docentes a reconhecer as relações entre o seu trabalho e a sociedade, ensinando a identificar a realidade social a partir das dependências mútuas das relações além de ajudar a responder a razão de ensinar.

Na psicologia, encontra-se fundamentos do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno, sendo base para organização e planejamento de métodos que possibilitaram o desenvolvimento do aluno. Na epistemologia há informações sobre a função do saber e dos conhecimentos que o professor precisa ensinar, além de tantas outras ciências que subsidiam as construções do conhecimento. Sobre isto, vejamos o que Paulo Freire em 1970 já falava sobre este assunto:

A educação como prática da liberdade, não pode ser reduzida a uma simples transmissão de conhecimentos, mas deve ser entendida como uma prática que envolve a psicologia, a sociologia a filosofia, a antropologia, entre outras ciências, para compreender a complexidade do ser humano e do processo educativo (Freire, 1970, p. 32).

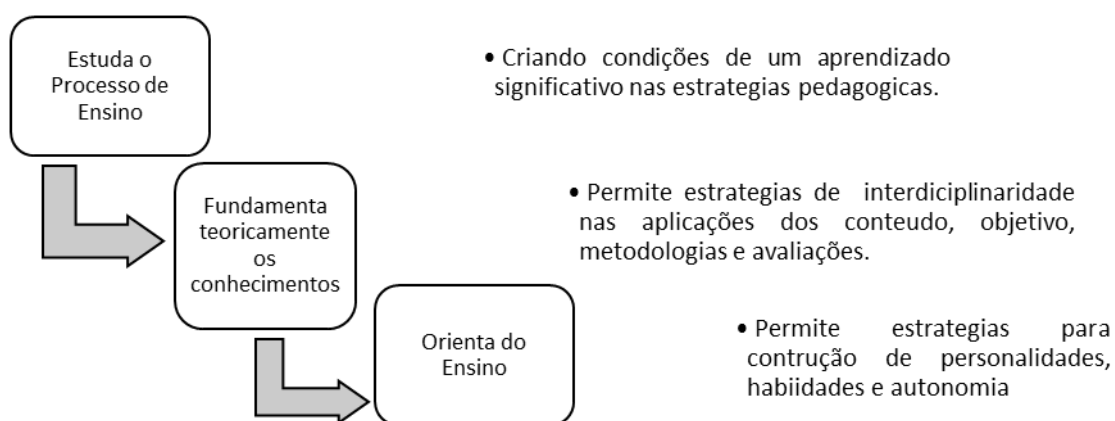
Desta forma, a educação não está condicionada a transmissão de conhecimento, mas a uma prática educativa complexa que envolve compreensão e reflexão para a

construção de estratégias que ajudarão o aluno a pensar de forma crítica e autônoma, e para tal precisamos ter didática e formação alinhadas. A didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas acadêmicas e a prática docente oferecendo concepções de ensino e aprendizagem norteando caminhos para os propósitos na elaboração das intervenções, fundamentando a organização de sequências das atividades, conteúdos, materiais e método de avaliação.

No esquema abaixo veremos o resumo da ação didática na formação e construção do processo de ensino aprendizagem.

Figura 5

Ação da didática nas estratégias pedagógica



Nota. Elaborado pela autora (2025).

O termo estratégias pedagógicas tem uma similaridade com práticas pedagógicas, porém são coisas distintas. As práticas pedagógicas são ações concretas exercidas com a finalidade de executar processos pedagógicos já as estratégias pedagógicas são os planos e procedimentos que orientam a ação que serão utilizados para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem como bem nos diz Perrenoud (2000b).

Nas práticas pedagógicas os processos de aprendizagem são planejados e desenvolvidos de forma organizada com objetivo de ensinar determinados conhecimentos e habilidades; assim o desenvolvimento das estratégias pedagógicas recebe influência das concepções e de seus saberes adquiridos na sua formação e no

decurso da organização do plano de aula que será executado. Em relação a estas estratégias no paradigma de inclusão, algumas questões apresentam-se no decorrer da pesquisa. Neste momento, alguns professores se questionam sobre o processo de inclusão. Dentre tais dúvidas, questiona-se como fazer a conciliação de diferentes perspectivas em um currículo que foi organizado e pensado para ser comum a todos e seja funcional, flexivo e inclusivo? Como administrar este currículo de forma que proporcione as mesmas experiências de aprendizagem a cada aluno?

Esta pesquisa buscou através das análises bibliográficas e do estudo caso entender as razões que levam a inclusão a ser desconfortante em alguns espaços. Diante do que já foi relatado sobre os três tipos de currículos fica perceptível que nos diversos discursos e leitura sobre o assunto que a inclusão vem se consolidando na escola enfrentando uma série de dificuldades, enfrentando uma inclusão-excludente, reforçada por propostas paliativas ou isoladas inseguranças, acomodações e descredibilizando a proposta verdadeira de inclusão, reforçando a ideia do fracasso da perspectiva inclusiva.

Durante a pesquisa os indicadores que mais foram levantados para questionar a efetivação real do processo de inclusão segundo os professores foi o facto de não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência, não terem noção de como adequar o currículo de forma que fique homogêneo, de não terem na grande maioria apoio das famílias entre outros. Percebe-se que há uma desestabilização das práticas arraigadas no modelo convencional, porém apresentam flexibilidade no desejo de mudarem, uma vez que entendem que não há como retroceder neste processo de inclusão.

Desse modo, vejamos o que nos diz Sacristan (1999, p. 77):

A percepção de que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta de que existem novas condições sociais ou culturais as quais as práticas educativas não costumam responder ou, então, quando a consciência sobre um determinado “dever”, que acreditamos necessário deparar-se com insatisfações para esse ideal.

Reavaliar práticas excludentes, refazer o caminho e olhar para o aluno como um ser único, torna a prática pedagógica inclusiva possível, proporcionando caminhos e trocas de experiências produtivas e duradouras.

As estratégias pedagógicas no paradigma da inclusão passam por alguns parâmetros para serem desenvolvida em sala de aula, precisa de conhecimento nos subsídios teóricos e nas práticas colaborativas, oferecendo reflexão prática para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Através do planejamento reflexivo e colaborativo, criam-se aprendizagem heterogêneas e potencializam-se as habilidades psicossociais.

Assim a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) de 2008, indica a necessidade de criar suportes para o atendimento de professores e alunos no sentido de eliminar barreiras e superar limites para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas ainda figuram entre as maiores dificuldades no tocante a inclusão. Muitos professores relatam ter dificuldades em adequar os conteúdos da aula as dificuldades de aprendizagem ou deficiência pertinentes aos alunos.

Aqui, as estratégias pedagógicas são compreendidas como um conjunto procedimentos variados que intervém e relacionam-se para a organização da ação docente. Nesse esteio, o conteúdo converge com o meio para o desenvolvimento de capacidades, permitindo reproduzir e usufruir dos bens culturais e sociais que são incorporação nestes conteúdos. Desta forma, os propósitos da escola são manifestos em suas ações pedagógicas, uma vez que necessita de reflexão sobre sua seleção e algumas ressignificações que a ampliam para além de simples conceitos, passando a incluir procedimentos de valores, normas e atitudes abordadas em categorias distintas, denominadas de conteúdos conceituais que são abordagens referentes ao saber, constituídos por definições de conceitos e princípios de teorias responsáveis por construções ativas da capacidade intelectual para operar símbolos, ideias, imagens e representações, permitindo organizar a realidade, a partir de aproximações sucessivas, onde o aluno preciso adquirir informações, vivenciar situações em que estes conceitos estejam presentes para construir generalizações, culminando na compreensão de princípios e conceitos de abstração.

Este tipo de conteúdo tem muita relevância no trabalha com alunos que possuem dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência, pois ajudam o professor a

construir pequenos caminhos de estruturação para o processo de abstração. A partir deste processo, trabalha-se pensamentos críticos a fim de chegar a conceitos mais amplos a fim de identificar padrões, relações, generalizações e princípios, tornando este aluno capaz de resolver problemas, analisando e sintetizando informações fundamentais para a formação do desenvolvimento de todo o ser, tornando-o capaz de representar a informação de maneira genérica com capacidade de relacioná-la com outros conteúdos. Tal ação é denominada conteúdos procedimentais que estruturam o processo de ensino e aprendizagem a partir de habilidades e técnicas centradas em tal processo educativo.

Atualmente vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, onde o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A principal problemática no acesso a informação está relacionada a interpretação de informações e direcioná-las para a solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber. Portanto, manter o grupo de alunos interessado nas propostas do professor nem sempre é tarefa fácil. Assim, os conteúdos procedimentais exigem que o aluno pense de forma mais profunda e complexa utilizando habilidades e pensamentos críticos, criativos e interpretativos. Os conteúdos procedimentais oferecem métodos de pensar para obtenção de resultados, onde são oferecidos ao aluno uma série de opções para organizar as ações de forma ordenada a fim de colocar em prática o conhecimento adquirido. Tais informações podem ter caráter profissionalizante, auxiliando no processo de escolhas profissionais ajudando a desenvolver habilidades trabalhando memória, intelecto, dedução, habilidade motora e outras especificidades. Uma de suas características principais é o estudo de técnicas e estratégias para o avanço do conhecimento, proporcionado através das experiências do fazer meios de efetivação do processo ensino e aprendizagem.

A saber, Perrenoud (2002, p. 91) explica que:

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam um instrumento para analisar, por si mesmo, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem.

Ao professor cabe muitas tarefas e não por acaso sabe-se que frequentemente os estes gastam mais da metade do tempo da aula tentando manter um nível de disciplina favorável à aprendizagem. Porque além do compromisso de ensinar conceitos

procedimentos e atitude o professor deve ainda: saber manter e administrar a disciplina na sala de aula, envolver o aluno, torná-lo cooperativo e assíduo nas tarefas. É importante relatar que uma coisa é a competência do professor em expor temas, outra é a habilidade ou competência para conquistar o interesse de alunos e envolve-los nas propostas de sala de aula, adequar conteúdos, participar de capacitações entre tantas outras atividades atribuídas ao professor. Na perspectiva do professor o desafio hoje é coordenar o ensino de conceitos, manter disciplina na sala de aula, adequar conteúdos e fazer a inclusão na equidade que se almeja.

E por fim, falemos sobre os conteúdos atitudinais que abordam valores, atitudes e comportamento a serem desenvolvidos, criando assim indivíduos responsáveis, críticos, criativos e solidários. Nesse contexto, os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar é socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento do professor, do aluno as disciplinas, das tarefas e da sociedade. Ensinar e aprender requer um posicionamento claro e consciente, sobre o que é, e como ensinar e são procedimentos que partem das intenções do que se pretende transmitir. Para que seja possível relacionar e adequar conteúdos, é necessária prática constante, coerente e sistemática, relacionando atitudes e valores entre pessoas e suas escolhas de assunto a serem trabalhados neste grupo. Nesse sentido, o professor contextualiza conteúdos atitudinais com valores emocionais e estratégias pedagógicas que ajudem no desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, comunicação e o respeito, formando valores, desenvolvendo autogoverno e proporcionando o aumento da autoestima, modelando comportamentos positivos que perpassam desde o respeito pela diversidade até a responsabilidade ambiental que geram o sucesso acadêmico e pessoal do aluno.

Outra questão a ser abordada é como avaliar os rendimentos dos alunos. Segundo os dispositivos da Lei 9394/96 que regulamenta a educação brasileira, em relação ao processo de avaliação, destacam-se os indicadores qualitativos e quantitativos. No presente momento, muitas escolas enfatizam a avaliação quantitativa, exprimindo resultados de forma errônea e excludente. Destarte, podemos citar como exemplo um professor que avalia seu aluno pelo comportamento em sala de aula e atribui notas significativas a este aluno por ele comportar-se bem ou não ser um aluno indisciplinado. Estes quesitos não podem ser os únicos referenciais para obtenção de

nota, uma vez que seu comportamento quieto não indica necessariamente que o mesmo tenha conseguido atingir um pleno desenvolvimento acadêmico, pois existem alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção - PHDA que por vezes estão quietos e observando com suas mentes aceleradas, no entanto, sem fazer parte do processo de aprendizagem.

De facto, Piletti (2002, p. 96) nos diz que:

Não é assim que se devem interpretar os aspectos qualitativos. Eles estão inteiramente relacionados aos próprios objetivos da educação e do ensino. [...] É preciso que o professor tenha muito cuidado pois são pessoas humanas que ele está avaliando. Ao atribuir uma nota ou uma menção, o professor deve sempre se perguntar: Será que estou dando mais importância aos aspectos qualitativos? Será que estou levando em consideração todos os aspectos qualitativos?

Notas atribuídas a aspectos criam baixa autoestima, prejudicando o grupo de alunos, causando rejeição e insegurança. Por isso é importante que o professor analise seus métodos a partir da realidade de seus alunos. Mantona (2015, p. 81) nos diz que: “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva indica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”. Logo, o professor tem o desafio de ensinar a todo o grupo de alunos, incluindo todos e abraçando um novo modelo de escola inclusiva.

Portanto, as atuais legislações educacionais não priorizam o sistema rigoroso e opressivo de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar; pelo contrário, para a LDB, ninguém aprende para ser avaliado. Prioriza-se mais a educação em valores uma vez que aprendemos para termos novas atitudes e valores. A educação em valor é uma realidade, pois ao referir-se à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados critérios avaliativos contínuos e acumulativos da atuação do aluno com prioridade aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tudo isso citado no artigo 24 da mesma Lei.

Nesse sentido, a avaliação é apenas um momento do que foi vivenciado em sala de aula e dificilmente traduz o que foi feito durante todo o processo de aprendizagem. Avaliar qualitativamente requer observar participações nas aulas, incluindo contribuições nas discussões e na realizações de tarefas, verificar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, cálculos, resolução de problemas,

desenvolvimento, envolvimento em trabalhos de equipes, seus processos de criatividade e originalidade para resolução de problemas e questões relacionadas as regras e normas, e por fim avaliar assiduidades nas frequência tudo isto para que não haja prejuízo para o aluno.

Para que se possa organizar na estratégia pedagógica respostas para questionamentos do tipo: para que avaliar? Quais os critérios? Quando avaliar? E como avaliar? A LDB nos diz que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:[...] V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar [...] (Brasil, 1996, p. 56).

As estratégias pedagógicas relacionam-se com vários aparatos, entre eles com as leis que garantem direitos e deveres. Assim, as competências e habilidades organizam as ações educativas de forma coerente e coesa, onde conteúdos e objetivos se fundem dando sentido a *práxis* e o processo de avaliação que mensura criteriosamente habilidades e potenciais como forma de para validar e oferecer qualidade no processo de ensino e aprendizado.

A construção de estratégias pedagógicas exige também autogoverno como princípio didático, princípio este que já citado por Piaget (1972), mas com outro nome – “construtivismo”. O construtivismo fundamenta-se com três princípios metodológicos: o ativo, o de autogoverno e o de trabalho em equipe. A partir de tais ideias, Piaget (1972) afirma que as crianças constroem ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente e que a aprendizagem é mais efetiva quando é significativa e envolve a resolução de problemas.

Nesse sentido, Piaget (1972) cunhou o termo "moralidade autônoma" como a capacidade de o sujeito reconhecer as regras e os princípios morais como válidos e legítimos, e de se submeter a eles por convicção pessoal. A moralidade autônoma é a oposição à “moralidade heterônoma” que Piaget descreve como aquela em que as regras são vistas como impostas externamente e que o indivíduo se submete a elas por medo ou obediência. O autogoverno, nesse contexto, não se refere à ausência de regras, mas à

capacidade de internalizar e aplicar as regras com base em critérios próprios e racionais. Nesse sentido, a construção do autogoverno pedagógico como método refere-se: a permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar e exercitar o poder de pensar.

Portanto, quando o professor valoriza o modo de pensar do aluno ele está praticando o princípio do autogoverno como estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o autogoverno é o modo que autoriza e fornece estratégias para promover pensamentos sobre uma realidade, independentemente de sua realização ou limite. Autogoverno é aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir e antecipar o autogoverno não é independência porque expressa um contexto relacional. Portanto, autogoverno é um exercício de interdependência, é uma ação agindo sobre os objetos produzindo um conhecimento sobre ele independente e que vai operara como parte e todo ao mesmo tempo (Piaget, 1972).

Fechando este tema em análise, falaremos sobre algumas sugestões estratégicas que sugerem bons rendimentos nas práticas pedagógicas em atenção as diferenças existentes nas salas de aula.

Diante das vastas obras consultadas até aqui e de relatos de alguns professores que participaram da pesquisa, verifica-se algumas estratégias pedagógicas benéficas tais como:

- Planejar o momento para realizar tarefa, ajuda a regular a organização interna de alguns alunos com alguma dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência;
- Criar várias opções de grupo a fim de oferecer opções de escolhas para conforto de aprendizagem – valorizando a autoestima;
- Fazer direcionamentos variados de atividades com base numa observação prévia de cada aluno dos seus limites e potenciais: favorecendo a participação ativa da aprendizagem;
- Usar instrumentais para registros dos rendimentos; discutir com alunos avanços e possíveis retrocessos: favorecendo a confiança mútua e reorganizado metas;
- Organizar o ambiente de modo a favorecer o processo de aprendizagem a todos sendo criterioso com tempo, espaço e funcionalidade;

- Oferecer acessibilidade e opções de materiais para a produção do trabalho do aluno.

Estas sugestões são procedimentos que convergem para uma prática capaz de produzir autogoverno, afinal alguns fatores incidem na aula de tal maneira que implicam na realização dos objetivos estabelecidos.

É um equívoco pensar que atividades repetitivas conseguirão atingir a todos; atividades desvinculadas da realidade do aluno não trazem avanço, o professor precisa estar atento às especificidades do aluno uma vez que o pleno desenvolvimento significa o oposto da visão conteudista ou reducionista, o foco é ampliar a responsabilidade nas habilidades priorizando a afetividade, equilíbrio e convivência plural.

O ensino não pode ser só verticalizado e resolver-se no que deve ser memorizado pelo aluno como objetivo de oferecer apenas um título, o ensino deve estar pautado no pleno desenvolvimento do aluno. Pois mesmo que o aluno seja um sujeito ativo do processo de aprendizagem precisa ser orientado para chegar a caminhos razoáveis de desenvolvimento pessoal. Assim faz-se necessário oferecer-lhe autogoverno respeitando suas experiências, eventos estes que podem ser bússolas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

1.3.2 Piaget revisitado: as provas operatórias e o currículo

Piaget (1972) defende que o indivíduo se desenvolve a partir da ação sobre o meio em que vive e que os fatores biológicos podem influenciar seu desenvolvimento mental, sua teoria do desenvolvimento cognitivo e os processos de desenvolvimento das etapas e dos esquemas mentais envolvidos que melhoram o processo de planejamento de ensino, sendo o conhecimento uma construção interativa que permite a elaboração de práticas novas.

As provas operatórias podem ser alinhadas dentro do currículo escolar no desenvolvimento das avaliações cognitivas nas diferentes áreas conhecimento identificando necessidades individuais dos alunos e permitindo uma adequação dos assuntos a fim de atender a necessidade de todos.

Piaget (1972, p. 14) nos diz que “As provas operatórias são ferramentas valiosas para avaliar o desenvolvimento dos alunos e identificar suas necessidades individuais”.

Este currículo pode passear nas disciplinas com a construção de habilidades críticas, na resolução de problemas, na construção do pensamento lógico e na comunicação eficaz, integrando disciplinas numa abordagem interdisciplinar, permitindo o aumento da motivação com a exploração e descobertas de conceitos e habilidades de forma interativa, além de proporcionar ao professor possibilidade de criar avaliações progressivas permitindo ajustes estratégicos e ainda podem ser incorporadas como ferramenta de avaliação.

Os currículos são construídos de forma teorizada para cumprir as metas e diretrizes que priorizam conteúdos, muito embora as teorias institucionalizadas pelas leis e seus mecanismos garantam que o aluno possa ser incluído na escola contribuindo assim para uma sociedade democrática e equitativa onde as diferenças não são obstáculo, e sim contribuições para crescimentos humanos e colaborativos. Mesmo diante destas seguranças legais cabe ressaltar contradições que existem na construção deste currículo, podemos citar verbas escarças, falta estrutura física e pedagógica entre outras comuns no nosso sistema de ensino. A esse respeito, Kuhn (1999) fala que: “A integração das provas operatórias no currículo escolar permite uma abordagem mais personalizada e eficaz para o desenvolvimento cognitivo dos alunos”.

Dentro deste pensamento, as provas operatórias podem ser inseridas trazendo uma nova roupagem para a construção deste currículo, fundamentando práticas e melhorando-as, gerando habilidades e competências. Uma vez que a inclusão ainda é uma realidade irresoluta pelo despreparo de professores e de sistemas escolares que tornam os ambientes excludentes, as provas operatórias proporcionam um entendimento completo do desenvolvimento cognitivo infantil e através delas consegue-se não só avaliar alunos mas orientar pais e professores uma vez que seja aplicada. À medida que são orientados sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo tais agentes entendem sobre as necessidades, limites e capacidade destes alunos permitindo apoio e orientação que ajudarão no processo de ensino e aprendizagem, a partir da construção de estratégias fundamentadas nos resultados advindos das provas operatórias.

As provas operatórias constroem autogoverno na medida que desenvolvem habilidades próprias de resolução de problemas e facilitam a tomada de decisões conscientes. Tais subsídios educativos ajudam também na promoção de ambientes inclusivos, pois permitem a análise das etapas de maturidade cognitiva possibilitando

ajustes necessários para o desenvolvimento. Isto posto, a teoria da epistemologia genética de Piaget, trouxe dados que proporcionou o entendimento das fases do desenvolvimento desde a infância até atingir o raciocínio hipotético-dedutivo, ou seja todas as questões sejam elas motoras, psicológicas, cognitivas, Piaget pesquisou em suas muitas obras. No entanto, foi a epistemologia genética que gerou as provas operatórias que proporcionaram um entendimento completo do desenvolvimento cognitivo, tornando possível através de suas técnicas avaliar e adequar métodos de ensino que ajudam no fazer pedagógico.

As provas operatórias em sua origem serviam como recurso para demonstração empiricamente que o conhecimento não era inato, mas resultado de uma construção contínua. Inhelder um colaborador de Piaget, usou a teoria de Piaget e realizou uma experiência com crianças, com deficiência e sem deficiências intelectuais a fim de verificar o desenvolvimento cognitivo e fazer comparações. Tal experimento foi utilizado no estudo de tarefas de conservação, volume e peso, respeitando o curso do pensamento e as ações sem fazer interferências. Esta experiência mostrou que crianças com deficiência tem um desenvolvimento cognitivo mais lento comparado as demais, possuem dificuldades em estruturar pensamentos de forma logica e coerente, possuem dificuldade em resolver pensamentos abstrato. Mostrou também que experiências e interações com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo de ambas as crianças.

Nesse sentido, Inhelder (1958, p. 50) coloca que: “A experiência e a interação com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico”. Portanto, currículos flexíveis que tenham nele inseridos estratégias de avaliações previas individuais, socialização e adequações de ensino e metodologias podem criar ambientes escolares inclusivos.

1.3.3 Impactos positivos na vida do educando e a transformação no ambiente educacional.

Iniciamos esse assunto refletindo sobre o a importância do princípio emancipador da adaptação intelectual importantíssimo para o professor comum e para professor especialista. Este princípio baseia-se sobre o direito de cessar a educação de

qualidade tendo esse aluno deficiência ou outra necessidade a fim que sejam desenvolvidas suas competências de forma autônoma e independente. Cabendo ao professor especialista desenvolver estratégias de ensino personalizados que possam atender as necessidades dos alunos, promovendo autogoverno e independência com participação em todas as atividades, e esses ajuste acontecem em parcerias com esses profissionais onde a emancipação ajuda a desenvolver compreensão básica das necessidades destes alunos, organizando estratégias para o ensino. O trabalho em conjunto destes profissionais garante um espaço inclusivo e coeso.

Da mesma maneira, Dewey (1916, p. 54):

A escola tradicional tende a ignorar as condições externas que afetam a vida do aluno, e a se concentrar apenas na transmissão de conhecimentos abstratos. Isso é um erro grave, pois a educação deve ser uma preparação para a vida, e não apenas uma acumulação de conhecimentos.

Alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem têm uma maneira própria de lidar com o saber que as vezes não corresponde com o que a escola preconiza, criando assim desconforto e exigindo mudanças urgentes em gestões escolares autoritárias e descentralizadas que acentuam deficiências e agravam dificuldade, além de oprimir professores e alunos reduzindo potenciais e criando entraves para o processo educacional, transferindo responsabilidades de ensino, tendo em vista que muitos alunos apresentam problema na aprendizagem por motivos que muitas vezes são derivados das próprias práticas Escolar excludentes. Sobre este assunto Paulo Freire em sua teoria de educação libertadora escreveu "A educação deve ser um processo de libertação, e não de domesticação" (Freire, 1970, p. 67). Portanto, a educação deve ser um processo que permita ao educando ser sujeito de sua própria história, e não objeto da história dos outros. Defendendo assim a democratização deste processo de ensino que é um ato coletivo que deve ser disponibilizado a todos sem exceção a fim de que torne possível ao sujeito o aprender.

Toda experiência que se pretenda educativa só adquire sucesso enquanto se mantém atenta a interação, que representa condições para que o mediador e retentor de maior experiência permitam ao educando liberdade reflexão do ato (Freire, 1970). O homem não se desenvolve somente regido por leis naturais, mas constrói-se na interação com a cultura que está inserido por ter necessidade psicológicas de estímulos reguladores de experiências, de oportunidades para a prática de habilidades, exatamente

o que o processo de inclusão exige para poder construir a auto confiança, necessitando estabelecer trocas sociais que o ajudará a construir uma consciência mental, esta consciência só terá espaço se houve na escola uma democratização do diálogo para construções coletivas de solução de possíveis entraves que a mesma possui, como bem sugere Freire (1983, p. 145): "A escola deve ser um espaço de diálogo, de construção coletiva, de busca de respostas para os problemas da comunidade".

Na inclusão a construção de um espaço que abrace a todos é norteada pelo inter-relacionamento que promove o desenvolvimento do autocontrole uma vez que cria mecanismo para refrear impulso e desejo em função da relação estabelecida no grupo, a transformação do ambiente deve ser pauta constante para diálogos uma vez que nos renovamos a todo momento.

Ambientes com práticas que promovem crescimento trazem impactos positivos geradores de diversificação nas atividades propostas, que atenderam a todos os níveis diferentes de compreensão pois disponibiliza oportunidade de escolhas para construção do aprender de acordo com seu interesse. O desafio é mudar práticas abusivas e autoritárias que criam entraves e desrespeitam direitos, deixando evidente que ter liberdade para aprender e ensinar não implica em falta de limites, responsabilidade e regras.

Essas mudanças transformam o ambiente educacional positivamente, pois geram reflexões no professor ao construir planos de estudos geradores de ensino, facilitam processos de avaliação, negando as padronizações de aprendizagem excludentes gerando uma nova forma de avaliar voltada para o entendimento que este aluno tem sobre o conteúdo curricular sugeridos. Promovem também a cooperação mútua e o respeito entre pares, abrindo caminho para a participação de mais profissionais neste contexto, pois cria evolução que gera respaldo a todos, uma vez que há receptividade para criar, experimentar alternativas de ensino que valorize suas habilidades e limites.

Em ambientes segregados os pensamentos são fechados; há subjugamentos de capacidades e falta de respeito. Sobre isto, Santos (1999, p. 36) menciona que: "Temos o direito à igualdade; quando a diferença nos inferioriza no direito à diferença, isto nos descaracteriza". O direito a igualdade repele a inferiorização trazendo igualdade

uniforme sem individualidades. Afirmações reflexivas transformam ambientes segregadores e transforma-os em locais inclusivos. Os benefícios gerados por tal processo passam pelo:

- Desenvolvimento respeitoso das habilidades de cada um, com cooperação e respeito; valorização da sua especificidade e abolição dos bullying;
- Fortalecimento de laços sociais entre alunos, professores e família;
- Crescimento na autoestima;
- Redução de estresses e ansiedade entre professores, núcleo gestor, alunos e família;
- Desenvolvimento de empatia, resiliência e autoconhecimento;
- Melhoria dos resultados acadêmicos e mais retorno de recursos para escola, alunos motivados e engajados participantes das atividades acadêmicas e extracurriculares além de promoção das habilidades críticas.

E como saldo de todos estes benefícios, a escola oferece a sociedade um cidadão ativo, crítico, responsáveis, preparados, respeitosos as diversidades, abertos ao processo de inclusão, capazes de enfrentar o mercado de trabalho com habilidade social, emocional e acadêmicas.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo trataremos do nosso enquadramento metodológico e aproveitamos para refletir sobre práticas pedagógicas sobre o prisma deste questionamento: decidir seguir da forma que a situação se apresenta no contexto escolar ou decidir refazer o caminho de outra forma? Avaliando se confrontar o sistema traria benefícios ou só causaria mais desconforto e mais trabalho ao professor? Talvez a resposta sirva como base para novas formulação de implementações de políticas educacionais que de facto promovam a equidade no ensino através de diálogos, reflexões e práticas sustentáveis, ressaltando que este questionamento é algo que transpareça nossa pesquisa uma vez que são levantados questionamentos que tem suas raízes neste assunto, um deles refere-se à flexibilidade curricular caminho que possibilita aprendizagem acessível. Porém tal ação só é possível se houver formação, apoio e efetivação das políticas públicas garantidas na legislação.

Da mesma maneira, Mantoan (2006, p. 14) nos diz que:

É inegável o poder das ideias inclusivas para virar as escolas do avesso, das propostas para que as escolas transformem-se e se abram-se às diferenças e assim possam ensinar aqueles que não estão se beneficiando com a escolarização e que estão sendo excluídos da escola.

A educação inclusiva norteia a transformação na estrutura da escola com suas diretrizes, buscando uma prática inclusiva adequada a todos, repensando a diversidade na formação de gestores e educadores, de forma que as práticas do cotidiano escolar não reforcem as desigualdades pela limitação das perspectivas e expectativas de aprendizagem e participação, compreendendo as diferenças como parte de cada sujeito.

Direcionar o olhar cuidadoso para a diversidade e a heterogeneidade dos alunos na formação do professor produzirá novos conhecimentos trazendo saberes articulados para a comunidade escolar, possibilitando aos professores aprenderem para além do conhecimento técnico que é, insuficiente para compreender a realidade e a complexidade da prática pedagógica. Piletti (2002, p. 142) complementa dizendo que: “Se as condições locais são diferentes, como pode a escola desconhecer as diferenças e ser a mesma em toda parte?”. Destarte, não se evolui sem uma análise do que se pode fazer com o que se tem e o que se tem. Conhecer a comunidade escolar, suas condições

demográficas, culturais e socioeconômicas são fundamentos para organização de planos de intervenções.

Em um sistema de educação com objetivos, conteúdos e métodos de ensino idênticos para todos os alunos, existem apenas duas maneiras de levar em consideração as diferenças individuais: excluir aqueles que não podem alcançar as aprendizagens estipuladas por considerá-los carentes das competências intelectuais e das aptidões mínimas exigidas, ao fazê-lo repetir o processo educativo tantas vezes quantas necessárias para alcançar esses aprendizados, ou incluir os marginalizados através de práticas da educação inclusiva.

Nesta pesquisa, alguns confrontos fazem-se necessários. O processo de ensino por ser uma via para reflexão e transformação social das pessoas não pode pretender que os alunos alcancem o mesmo resultado aceitando apenas variações nos componentes curricular; as adequações curriculares são necessárias de forma a atender as especificidades de cada indivíduo através de intervenções com base científica e com o auxílio de profissionais especializados. A escola precisa de mudanças no comportamento geral. Acerca disso, Skinner (1972, p. 32) evidencia que: “A modificação do comportamento diz respeito a um processo no qual um determinado comportamento é modificado através da aplicação sistemática de princípios e técnicas derivados da teoria da aprendizagem [...]”.

O aluno não deve ser condicionado a reproduzir como se fosse uma máquina; estamos falando de um ser que pensa de forma única; que aprende de forma individualizada e em comunidade. Porém para que tais intervenções promovam um processo equalizador é essencial a adoção de métodos únicos articulados com o progresso de toda comunidade escolar.

2.1 Definição do problema

Entendemos o que é um problema quando há questões não sólidas e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento torna-se reflexivo. Assim, segundo Kerlinger (1980) a maneira mais prática para entender o que é o problema científico é considerar primeiramente aquilo que não é. Uma pesquisa científica não dá respostas embasadas em juízos de valor como o que deve ou o que deveria ser feito, porque sua correção ou incorreção não é passível de verificação empírica; o problema é de natureza

científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis, envolvendo variáveis suscetíveis de observação ou de manipulação para verificar em que medida estas variáveis estão relacionadas entre si.

Assim, adequar o currículo a uma escola que pretende ser inclusiva gera desafio a toda a comunidade escolar, a fim de que a equidade seja algo palpável e direcionada a necessidade de todos. Nesse sentido, ajustes precisam ser implementados para que o desenvolvimento aconteça com o apoio de novas experiências profissionais e mais formação nas áreas que necessitam de maior intervenção que ajudaram a planejar esse novo modelo de currículo embasado no ideal de inclusão. Embora haja inquietações e mudanças de paradigmas, está aberto a refletir sobre estas mudanças é o primeiro passo para que as transformações aconteçam de facto.

Esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão sobre o processo de adequação escolar no sentido inclusivo na medida que as salas de aula se tornam cada vez mais heterogêneas, os educadores enfrentam a necessidade de adequar o currículo de forma a garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem.

Assim, as adequações curriculares emergem como um elemento essencial para tornar o ensino mais acessível, proporcionando aos alunos com deficiências e/ou com dificuldades de aprendizagem um ambiente escolar inclusivo e eficaz.

A pesquisa busca criar:

- Pautas reflexivas sobre práticas pedagógicas;
- Processos positivos de trocas de informação entre pares tanto de alunos x aluno, alunos x professores, professor x professor, professor x família, família x escola;
- Conceituar a diferença entre adequar conteúdos e adapta-los, refletir sobre os tipos de currículos e suas funcionalidades;
- Analisar métodos e práticas pedagógicas usadas por docentes em sala de aula a fim de avaliar se trazem respostas positivas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência;

- Refletir os benefícios do envolvimento da família com o processo de aprendizagem dos alunos;
- Entender as dificuldades encontradas pelos docentes para adequar conteúdo curriculares de forma que sigam padrões de nível de conhecimento conceitual de cada aluno;
- Avaliar as causas da desmotivação tanto de professores quanto dos alunos;
- Analisar os motivos para baixo rendimento avaliativo, analisar a desmotivação em participar das tarefas de sala de aula e responde tarefas de casa;
- Analisar as dificuldades em incluir de forma igualitária todos, analisar insegurança na prática pedagógica e os prejuízos no desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Pretende-se nesta pesquisa, uma reflexão criteriosa de todos estes pontos para intervenções de melhoria futuras no contexto da escola regular para que seja possível incluir com todas as seguridades que a legislação garante e com toda o respeito que se deve ter pelo processo de inclusão a fim de favorecer e nortear possibilidades de melhor qualidade e flexibilidade nas adequações curricular e práticas educacionais facilitaram o acesso ao conhecimento tanto de quem transmite como de quem recebe.

Como fruto da nossa reflexão com as professoras participantes da pesquisa, elenca-se aqui alguns aspectos importantes verificados que podem ajudar na orientação das práticas docentes, entre eles estão:

- Aproveitamento e melhor organização do espaço de sala de aula repensando a questão das cadeiras enfileiradas que muitas vezes desfavorecem a alguns;
- Introdução prévia dos conteúdos que serão abordos na aula;
- Informação prévia sobre o objetivo da aula e contextualização do conteúdo que será estudado com o cotidiano da vida gerando interdisciplinaridade dos conceitos;

- Refletir sobre novas práticas promove avanços na dimensão do saber-fazer, para reelaborar procedimentos frágeis na realização de atividades e incorporar novas práticas modificando a forma de promover o processo de aprendizagem.

Ao analisarmos os relatos sugere-se para adequação de conteúdos:

- Abordagens colaborativas, aulas com propostas desafiadoras, utilização de outros espaços da escola além da sala de aula;
- Aulas com conteúdos abertos ao debate de ideias, análise do nível conceitual de cada aluno; atividades com textos instrucionais;
- Exposições de opções de conteúdo a serem trabalhados;
- Programar combinação de tempo para realização e entrega de atividades;
- Estar atento aos ritmos de cada aluno e a elaboração de estratégia de apoio para que possam atingir o desenvolvimento desejado;
- Planejar adequação dos conteúdos para trabalhar com projetos que contextualize atividades que consideram as necessidades e a funcionalidade do grupo de alunos promovendo a interação entre os alunos.

As estratégias pedagógicas dinamizadas ganham maior integração e mais aproveitamento do ensino uma vez que se entende o significado e sua funcionalidade. Entender como as adequações curriculares podem ajudar na melhoria do processo de aprendizagem na sala regular para alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou com deficiência ajuda o entendimento das adequações necessárias a fim de alcançar todos de forma que a equidade seja o principal norteador.

E nesse sentido, segundo Zabala (1998, p. 30):

As sequências didáticas são atividades que se desenvolvem articuladas umas com as outras tendo elevação de sua complexidade, o que é completamente diferente da utilização de atividades isoladas e fragmentadas, sem contextos ou continuidade.

O planejamento interdisciplinar contextualizado gera formação significativa e dinamizada com funcionalidade. O que defende-se aqui é que cada planejamento possa possibilitar uma instância formativa para alunos e professores com um ambiente

propício a reflexão, oferecendo caminhos flexíveis para o desenvolvimento das sequências didáticas e para o processo o sucesso de ensino e aprendizado, revisando dificuldades que o exercício pedagógico requer com objetivo de dar funcionalidade as situações de ensino ligando-as ao cotidiano do aluno, gerando identidade que tem como ponto de partida a flexibilidade do conhecimento prévio de cada assunto sugerido. Entendemos que estas estratégias de ensino incorporam ganhos acadêmicos para todo o grupo de alunos uma vez que favorece a socialização, a criatividade, e desenvolve o autogoverno de alunos e professores.

2.2 Objetivo do Estudo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o impacto das adequações curriculares na aprendizagem de alunos do ensino básico com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, considerando a formação dos professores, as práticas pedagógicas adotadas e o envolvimento da família no processo educativo, os recursos disponíveis e as políticas educacionais que orientam essas práticas. Além disso, procura identificar as barreiras enfrentadas por educadores e alunos no processo de inclusão e propor soluções que possam contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível.

Para tanto verifica-se as formações na área de educação inclusiva e se há formação continuada; investiga-se o método de organização do planejamento educacional e as implementações nas estratégias pedagógicas; analisa como são feitas as trocas de informações e de materiais entre educadores; observa-se se há parceria entre escola e família; avalia o que pensa o professor sobre adequação de conteúdos e suporte para sua efetivação.

Este estudo faz um apanhado geral de observações nas práticas docentes a fim de promover a inclusão de conteúdos curriculares adequados na sala de aula comum para que todos tenham acesso ao processo de desenvolvimento, compreendendo a dinâmica de rede de suporte e práticas centradas na parceria com família, estando atento também ao contexto e ao processo de transição de cada aluno para que seja possível uma integração, além de compreender a influência de fatores individuais e contextuais sobre as práticas docentes.

O estudo visa proporcionar uma abordagem global do problema e identificar possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados para que possa ser criado um ambiente acolhedor e eficiente com uma abordagem multidimensional onde professores, gestores e família participem efetivamente do processo de inclusão educacional.

2.3 Natureza do estudo e desenho da investigação

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa-exploratória e descritiva caracterizada como pesquisa-ação, aliada a um estudo de caso, com cunho bibliográfico que analisa as metodologias aplicadas e sugeridas em muitas obras, buscando sugestões para serem aplicadas em atividades inclusivas a fim de verificar se há modificação benéfica na organização da estrutura do plano de ensino segundo os docentes.

A pesquisa ação apresenta muitas características que são próprias do processo argumentativo e desempenham um papel de métodos alternativos em pesquisas sociais; aplicando noções argumentativas, podemos notar que estes aspectos se encontram na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes nas deliberações relativas a escolha dos meios de ação a serem implementados e nas avaliações dos resultados das pesquisas e da correspondente ação desencadeada.

A pesquisa-ação tem sempre aspecto prático, integrando-se em um processo de mudanças onde o novo conhecimento e a mudança social podem desenvolver em paralelo. Dentro da concepção da pesquisa-ação, o estudo da relação entre o saber formal e o saber informal, estabelecer ou melhorar a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais, os dos especialistas e os dos interessados.

Nesse ínterim, segundo Thiollent (1986, p. 75):

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados na sua linguagem popular.

Uma linguagem acessível é o ponto de partida para uma organização do planejamento em qualquer situação, e em particular no contexto de uma pesquisa que busca estratégias para melhorias no contexto do tema que se pretende estudar, pois tal

ação é um processo interativo onde os objetivos teóricos são constantemente revisados e aprimorados à medida que os pesquisadores interagem com os participantes e suas experiências buscam soluções comuns para problemas que os afligem.

Aqui abordamos um estudo de caso, modalidade amplamente utilizada na ciência social e que consiste em um estudo exaustivo de um ou poucos objetos que permite um amplo e detalhado conhecimento. Costuma ser utilizado como estudo piloto para esclarecimento do campo de pesquisa; seus resultados são apresentados na condição de hipótese não conclusiva, e durante muito tempo foi encarado como procedimento pouco rigoroso que servia apenas para estudo de natureza exploratória.

Atualmente, segundo Yin (2001) o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, havendo uma crescente utilização do estudo de caso no âmbito das ciências com diferentes propósitos, entre eles, a exploração de situações da vida real, a descrição da situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação, a formulação hipótese, o desenvolvimento de teorias e explicação de variáveis causais de determinado fenômeno. Portanto ao se disponibilizar a fazer um estudo de caso, cabe ao pesquisador redobrar cuidados no planejamento, na coleta e na análise dos dados, a fim de minimizar efeitos que possam pôr em dúvida a pesquisa.

Conforme Gil (1946) os propósitos do estudo de caso não são proporcionar conhecimento preciso das características de uma população, mas sim de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados.

A hipótese qualitativa permite orientar o esforço de quem estiver pesquisando, objetivando o entendimento de eventuais elementos de prova que mesmo quando não forem definitivas, pelo menos permitirá desenvolver a pesquisa. O facto de recorrer a procedimentos argumentativos leva o pesquisador a privilegiar a apreensão qualitativa. A pesquisa tenta compreender a influência de fatores individuais e contextuais sobre a prática docente, analisando as respostas dos professores sobre como articular as estratégias pedagógicas, as trocas de informações entre docentes e a representação de parceria entre professores e pais sobre o processo de inclusão.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1985, p.14) como:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Todavia a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional e técnico que envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante, sendo a ciência dominante uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a ciência popular deriva do senso comum.

2.4 Participantes e procedimentos

Na pesquisa qualitativa é retratada a complexidade de uma situação particular com foco no aspecto total do problema. É um estudo pautado na interpretação do mundo real com caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida por um grupo onde o investigador imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam, com o objetivo de interagir com os participantes da pesquisa a fim de conhecer suas rotinas, preocupações e experiências em seu cotidiano escolar.

E segundo Moreira (2002, p. 52):

A observação participante é conceituada como sendo uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com o sujeito, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental.

A observação e a participação são os vetores que impulsionam este tipo de pesquisa a serem estudadas conjuntamente por pesquisador e participantes. Trata-se de uma abordagem rigorosa e multifacetada que permite ao pesquisador obter uma compreensão profunda e detalhada do contexto e dos sujeitos da pesquisa. Neste tipo de pesquisa a principal preocupação é verificar se a interpretação dos dados recolhidos expressa o conhecimento sobre a realidade da investigação.

Participaram da pesquisa 10 (dez) professoras, todas predominantemente do sexo feminino que lecionam nos anos iniciais do ensino básico e que tem em seus grupos de alunos pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. A escolha

destas professoras se deu por oferecer mais informações sobre o contexto estudado oferecendo um leque diversificado de opiniões.

Logo a baixo na tabela são apresentados a caracterização socioprofissionais das participantes. As 10 (dez) professoras possuem graduação em pedagogia e 5 (cinco) delas relataram possuir formações adicionais; 1 (uma) disse ter formação em educação inclusiva e 4 (quatro) afirmaram possuir formação em outras áreas do conhecimento, havendo 5 (cinco) sem formações adicionais, mas demonstrando interesse em obtê-las.

Quanto a situação profissional 5 (cinco) são concursadas com provimento efetivo com o município e 5 (cinco) possuem contrato temporário no município.

Quadro 2

Caracterização socioprofissional dos participantes

Participante	Idade	Gênero	Tipo de formação acadêmico	Situação profissional	Tempo de formação	Tempo de escola
1p1	31 a 50	F	Graduada	Efetiva	16 a 20 anos	11 a 15 anos
1p2	31 a 50	F	Especialista	Temporária	11 a 15 anos	6 a 10 anos
1p3	31 a 50	F	Graduada	Temporária	6 a 10 anos	1 a 5 anos
1p4	31 a 40	F	Graduada	Temporária	6 a 10 anos	1 a 5 anos
1p5	31 a 50	F	Especialista	Efetiva	11 a 15 anos	11 a 15 anos
1p6	31 a 50	F	Especialista	Temporária	11 a 15 anos	11 a 15 anos
1p7	31 a 40	F	Graduada	Efetiva	1 a 5 anos	1 a 5 anos
1p8	31 a 50	F	Especialista	Efetiva	6 a 10 anos	1 a 5 anos
1p9	31 a 40	F	Especialista	Efetiva	6 a 10 anos	1 a 5 anos
1p10	31 a 40	F	Graduada	Temporária	16 a 20 anos	11 a 15 anos

Nota. Elaborado pela autora (2025).

2.5 Técnica de recolha e tratamento de dados

Esta pesquisa foi realizada de acordo com as normas do Conselho de Ética sobre o parecer 7.199.989, datado de 01/11/2024, da Universidade Fernando Pessoa. Onde todos os participantes que aceitaram fazer parte da pesquisa de forma voluntariam; foram informados sobre o objetivo e os procedimentos adotados, sendo também informado que o anonimato e o sigilo das informações pessoais são garantidos. Os resultados advindos da pesquisa serão divulgados apenas em forma de artigos científicos, onde não haverá repercussões negativas aos participantes.

O primeiro contato na escola foi feito com a diretora para apresentação do estudo, seu objetivo e seus benefícios para a educação. Estando explicados todos estes itens, a diretora da escola responsabilizou-se em assinar o termo de consentimento livre, tendo formalizado a aceitação com a assinatura do requerimento de autorização do mesmo em (anexo A), em seguida houve a apresentação as professoras a fim de solicitar sua participação formal na pesquisa, com o objetivo de que pudessem manifestar se desejavam ou não participar da pesquisa; diante da afirmação positiva, iniciou-se na sequência os contatos informais a fim de capturar algumas informações importantes para a pesquisa.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar como ocorrem as adequações curriculares para alunos do ensino básico com dificuldade de aprendizagem. Para tal faz-se necessário verificar se o professor possui formação ou especialização em educação inclusiva, verificar como planeam e implementam as adequações curriculares e verificar se há colaboração da família com a escola no processo de aprendizagem do aluno.

A pesquisa pode enfrentar alguns riscos significativos como a resistência de alguns professores em participar ou compartilhar suas práticas, devido a preocupações com julgamentos ou repercussões negativas; outro risco é de ser influenciadas por vieses, caso os participantes sintam a necessidade de apresentar suas práticas de maneira mais positiva do que realmente são. Para que esse risco não acontecesse as participantes foram incentivadas a serem o mais honestas possível esclarecendo que a coleta dos dados acontecerá de forma anônima, a fim de que não se sentissem intimidadas, mas sim agentes de inovação e progresso no processo de ensino e aprendizagem de alunos

com dificuldade de aprendizagem e/ou com deficiência. As opiniões das participantes podem ajudar no processo de inclusão e na melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que os resultados desta pesquisa poderão servir de base para formulação de políticas educacionais que busquem promover a equidade no ensino garantido acesso e qualidade a todos, além de promover diálogo e um ambiente colaborativo entre educadores, gestores, família e formuladores de políticas públicas. Desta forma a coleta das informações aconteceu de forma tranquila e espontânea.

Partindo do pressuposto que as salas de aulas estão cada vez mais diversificadas, os educadores enfrentam mais desafios de adequar o currículo as necessidades de seus alunos, e este processo não tem se apresentado como uma tarefa fácil e ágil. Cada aluno é único e precisa ser analisado em suas dificuldades, limitações e nos seus processos de avanços, verificando seu nível acadêmico e assim intervindo com práticas pedagógicas sustentáveis, que garantam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades acadêmica e social.

Neste interim a pesquisa buscou explorar como as adequações curriculares são implementadas na prática, examinando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, os recursos disponíveis e as políticas educacionais que orientam essas práticas, além de identificar barreiras enfrentadas pelos participantes.

Sobre a técnica de recolha e tratamento dos dados foi utilizado questionário sociodemográfico por objetivar analisar o perfil dos participantes, seu tempo de atuação na profissão, verificar interesse em especializar-se em adequações de conteúdos curriculares, verificar tempo dedicado a novas formações, analisar a relevância do tema da pesquisa para os participantes.

Quanto ao tratamento das informações optou-se por uma escrita descritiva simples das respostas, uma vez que a amostragem é de um número reduzido a 10 (dez) participantes, onde o principal instrumento utilizado foi um questionário estruturado com quatorze questões fechadas e abertas dirigido as professoras, com perguntas que trariam maior clareza para a elaboração da pesquisa. Entre elas buscou-se investigar a formação e a capacitação dos pesquisados, as estratégias de planeamento e os recursos que possuíam, sua percepção sobre inclusão e a interatividade da família com a escola. A

aplicação se deu de forma presencial durante o horário de formação na escola, garantindo o consentimento dos participantes e o anonimato das respostas.

2.6 Questionário sociodemográfico

Com o objetivo de conhecer o perfil dos professores, optou-se pelo questionário sociodemográfico por possibilitar de forma mais flexível analisar perfis de formação acadêmica, gênero, tempo de atuação na docência, familiaridade com o processo de inclusão e interesse em adequar conteúdos curriculares para uma melhor atuação em sala de aula, o que facilitaria identificar padrões de ideias e métodos, conhecendo as condições socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, ajudando a segmentar este público-alvo da pesquisa, observando tendências e padrões, no questionário foram inseridas perguntas do tipo: qual a diferença entre adequação e adaptação curricular, como são feitos os planejamentos dos participantes, se possuem formação educacional inclusiva entre outras que ajudarão a avaliar declínios negativos e positivos no processo de inclusão.

Tabela 1

Característica sociodemográficas dos participantes (N = 10)

Gênero	Feminino
Idade	25 - 50
Escolaridade	Graduada/especialista
Tempo de profissão	5 a 20 anos
Interesse em formação inclusiva.	4 sim

Nota. Elaborado pela autora (2025).

2.7 Tratamento dos dados qualitativos

A entrevista teve a seguinte sequência: apresentação da pesquisa e seu objetivo para os participantes, apresentação da solicitação de autorização obedecendo o que determina a ética da pesquisa, depois foi apresentado o questionário sociodemográfico

dividido em duas partes: a primeira com perguntas relacionadas ao gênero, idade, tempo de formação e tempo de serviço na escola.

A segunda parte com perguntas relacionadas a adequação curricular, planejamentos, implementação das adequações e sobre colaboração no processo de aprendizagem entre professores, familiares e especialistas.

Concluimos este tema com a análise do conteúdo, processo importantíssimo pois permite avaliar os cruzamentos de ideias que surgem entre os pares de forma dedutiva, permitindo categorizar opiniões parecidas, de acordo com a literatura apresentada e os objetivos da pesquisa.

O método aplicado é misto tendo como indicadores itens e subitens definidos como norteadores que se entrelaçam e permite a construção de um melhor entendimento das perguntas advindas do questionário, permitindo novos questionamentos dentro do tema objeto da pesquisa a fim de melhor entender o contexto e trazer mais fluidez para o desenvolvimento dos conteúdos escolhidos para nortear a pesquisa bibliográfica.

Finaliza-se esta parte do estudo, fazendo-se uma análise de conteúdo sobre as respostas abertas do questionário, agrupando o resumo de opiniões parecidas separadas a cada duas perguntas do questionário que serão apresentadas no anexo.

2.8 Fiabilidade e validade

A fiabilidade dá aos instrumentos de mediação da pesquisa, neste caso o questionário, consistência e precisão tornando a metodologia fiável. Desta forma permitindo que possa ser reproduzida ao longo do tempo por outros pesquisadores interessados no assunto pois pode garantir análise e interpretação a partir dos dados válidos e úteis por assegurar que os resultados obtidos não sofreram influência de variáveis externas ou erros sistemáticos.

A ausência de fiabilidade pode levar a conclusões erradas comprometendo a validade da pesquisa. Embora fiabilidade e validade sejam conceitos inter-relacionados não são sinônimos; fiabilidade refere-se a consistência dos resultados e validade refere-se a precisão irrelevância dos dados em relação ao que se pretende medir. Um instrumento de pesquisa pode ser fiável, mas não válido embora produza resultados

consistentes, esse resultado pode não refletir a realidade precisando, portanto que ambos os aspectos sejam considerados em conjuntos. A fiabilidade impacta diretamente a análise dos dados por permitir interferência do pesquisador a fim de que não seja comprometida a análise e a reputação da pesquisa. Garantir a fiabilidade dos dados é uma responsabilidade de análise crítica para o pesquisador.

Em pesquisa científica a validade é complexa refere-se a quantitatividade e tem por fundamento a filosofia positivista, sendo definida como sistemática, precisa e livre de erro sustentada quando manipulada por mais de um pesquisador e tendo como produto final o mesmo resultado, tornado sua ciência objetiva e de caráter explicativo.

Cho & Trente (2006) nos dizem que atualmente a maior parte das pesquisas tem caráter qualitativa, uma vez que durante séculos a concepção positivista da realidade predominou em muitas áreas como realidade plena, mas com o passar dos tempos verificou-se que por mais que o resultado de uma análise possa ser generalizado para abranger uma ampla gama de situação, sempre haverá inconsistências decorrentes da natureza dos fenômenos ou da própria incompletude do pesquisador.

Portanto novos passos na ciência forma dados, chegando ao pós-positivismo que assume que a realidade não é apreensível em sua totalidade, não é neutra e nem objetiva como era defendida pelos cientistas positivistas. Estas concepções revelam-se inviáveis para ciências humanas e sociais devido à complexidade das relações interpessoais e por não serem passíveis de apreensão por métodos demasiadamente objetivos e impessoais.

Nestes moldes, buscou-se realizar uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva com o propósito de haver uma maior familiaridade com o problema, além de descrever o fenômeno, contribuindo assim para um debate sobre práticas pedagógicas com subsídios fiáveis que propiciem a inovação nas estratégias pedagógicas e na organização das adequações curriculares a fim de desenvolver os potenciais acadêmicos e sociais dos alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência.

Usou-se para esta pesquisa a estratégia de triangulação para validação dos dados combinando diferentes métodos, entre eles análises de fonte dos dados bibliográficos, estudo de teorias e de métodos dos pesquisadores, com a intenção de aumentar a fiabilidade e a validade da pesquisa, fortalecendo as conclusões sobre o tema abordado. Sobre isto, vejamos o que dizem Lincoln & Guba (2006, p.31): [...] “A triangulação

permite uma compreensão multidimensional de problemas complexos seu objetivo principal é aumentar a validade da pesquisa garantindo que os resultados e suas interpretações sejam confiáveis”.

Então como afirmado pelos autores a fiabilidade é o norteador da triangulação, permitindo flexibilidade e visão crítica.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Apresentação dos Resultados

Os resultados podem servir como base para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Essa pesquisa também pode promover o diálogo entre educadores, gestores e formuladores de políticas, promovendo um ambiente colaborativo para a melhoria contínua do sistema educacional. Ao elaborar esta pesquisa alguns riscos poderiam surgir referentes à resistência das professoras em participar ou compartilhar suas práticas devido a preocupações com julgamentos ou repercussões negativas, receio de que as respostas pudessem ser influenciadas por vieses manipuláveis. Para minimizar estes riscos garantiu-se a confiabilidade dos participantes, assegurando que sua identidade e resposta serão mantidas em sigilo. A seguir, se resume alguns resultados quantitativos quanto à formação e percepções iniciais das professoras.

3.1.1 Formação das Professoras

Tabela 2

Formação em educação inclusiva e percepções iniciais das professoras (N=10)

Aspecto avaliado	Resultado resumido
Possui formação específica em educação inclusiva?	4 professores (40%) – Sim 6 professores (60%) – Não (ou apenas formação inicial)
Reconhece a necessidade de formação continuada?	10 (100%) – Sim, considera indispensável manter formação contínua em inclusão
Exemplos de temas desejados para capacitação	Transtornos de aprendizagem (p.ex. PEA – Perturbação do Espectro do Autismo), estratégias de alfabetização inclusiva, novas metodologias para diversidade em sala de aula (cada professor pôde indicar mais de um tema)

Nota: PEA = Perturbação do Espectro do Autismo, **DI** = Deficiência Intelectual, **TDAA** = Transtorno do Déficit de Atenção.

Implementação de adequações curriculares – práticas pedagógicas: No que diz respeito às práticas de planejamento e implementação das adequações curriculares, os professores relataram adaptar atividades e instrumentos de avaliação conforme as necessidades dos alunos com dificuldades. Todas afirmaram que procuram flexibilizar o conteúdo programático, embora a profundidade e criatividade dessas adequações variem. Por exemplo, 8 (oito) em cada 10 (dez) professoras mencionaram que costumam modificar o nível de exigência das tarefas ou o ritmo de ensino para determinados alunos reduzindo a quantidade de exercícios, fornecendo explicações adicionais ou usando material visual de apoio.

Algumas professoras citaram estratégias como uso de jogos educativos, materiais concretos e diferenciação de tarefas usando atividades com nível de dificuldade graduado para tornar o currículo acessível. Observou-se, porém, que apenas 3 (três) professoras indicaram planejar individualmente com antecedência as adaptações no plano de aula; os demais tendem a adaptar de forma espontânea, conforme a necessidade vai surgindo em sala. Essa falta de sistematização no planejamento das adequações curriculares pode estar ligada à carência de formação específica e tempo para preparação, conforme discutido por Roldão (1999) sobre a dificuldade de flexibilizar o currículo sem um apoio estruturado.

3.1.2 Diferença e conceituação entre “adequação” e “adaptação” curricular

Aqui trataremos da ideia do conceito de Adequação Curriculares, da diferença entre “adequação” e “adaptação” curricular – entendimentos dos docentes: Um ponto investigado foi se as professoras diferenciavam os conceitos de *adequação curricular* e *adaptação curricular*. As respostas revelaram certa confusão conceitual: a maioria das professoras usa os termos como sinônimos. Por exemplo, algumas definiram adequação curricular simplesmente como “fazer adaptações de acordo com a dificuldade do aluno”, indicando que, na prática, não veem distinção clara entre as duas expressões. Duas professoras admitiram explicitamente não saber distinguir os conceitos. Apenas uma participante referiu que adequação curricular poderia envolver modificações mais amplas no currículo formal, enquanto adaptação estaria mais ligada a ajustes menores no planejamento diário – mas mesmo essa distinção não ficou inteiramente consistente.

3.1.3 Concepções de Adequações Curriculares para os professores

Quadro 3

Concepções de Adequações Curriculares para os professores.

Subcategoria				Subcategoria				
	Sim	Não	Irrelevante		Sim	Não	Não ver diferença	
Acredita que a adequação curricular pode fazer diferença no processo de aprendizagem e inclusão?	10			Entende a diferença entre adequar e adaptar?	1			
Acredita que é importante adequar conteúdos?	10			A escola disponibiliza ferramentas e recursos para adequar conteúdos?	2	4	3	1

Nota. Elaborado pela autora (2025).

Esses achados sugerem que há falta de clareza na terminológica teórica por parte das professoras, o que pode impactar a implementação coerente das políticas de inclusão.

No referencial teórico consultado, percebe-se que a literatura muitas vezes emprega os termos de forma intercambiável, mas alguns autores enfatizam que

adequações curriculares envolvem um processo sistemático de flexibilização curricular previsto em diretrizes, enquanto *adaptações* seriam as ações pontuais feitas pelo professor.

Independentemente da nomenclatura, o importante, como discutido por Pletsch (2009) e Roldão (1999), é assegurar que o currículo tenha flexibilidade suficiente para atender a todos os alunos. Os resultados evidenciam a necessidade de formação continuada também nesse aspecto conceitual, para que as professoras se apropriem da terminologia e dos procedimentos de inclusão de maneira apropriada.

3.1.4 Principais recursos utilizados nas adequações curriculares

Tabela 3

Principais recursos utilizados nas adequações curriculares (relatos dos professores).

Tipo de Recurso	Exemplos citados pelos docentes	Frequência de menções (N=10)
Tecnologias	Computador, tablet, projetor multimídia; software educativo; vídeos explicativos do You Tube.	6 professores
Materiais Didáticos Convencionais	Livros didáticos adaptados (textos mais curtos), fichas de atividades personalizadas, cartazes ou figuras ilustrativas, jogos de mesa (quebra-cabeças, cartas educativas).	7 professores
Apoio do professor de AEE	Consultoria informal com especialista em educação especial; utilização de planos ou sugestões fornecidas pelo AEE.	4 professores
Outros	Adequação do ambiente físico (ex.: aluno sentado mais à frente); parceria com colegas (tutoria entre pares).	3 professores

Nota. Observa-se que os professores frequentemente combinam múltiplos recursos. A maioria busca alternativas práticas dentro do próprio contexto da sala de aula.

Aqui, a partir das respostas da tabela 3, conclui-se que as professoras frequentemente combinam múltiplos recursos. A maioria busca alternativas práticas dentro do próprio contexto da sala de aula. Este achado reforça a literatura, que indica que o uso de tecnologias assistidas e recursos diversificados é fundamental para garantir acesso ao currículo (conforme defendido por autores do campo da inclusão). No entanto, nem todas as professoras dispõem dos mesmos recursos ou sabem utilizá-los plenamente, o que sugere necessidade de formação prática nesse âmbito.

3.1.5 Envolvimento da família no processo inclusivo

Neste tema percebemos que todas as professoras entendem e necessitam do apoio da família, da sua relevância neste processo e sentem falta do apoio dos familiares dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Quanto à parceria família e escola, todas as professoras concordaram que a participação da família é muito importante para o sucesso das adequações curriculares e no progresso dos alunos com dificuldades. No entanto, conforme relataram, a realidade nem sempre corresponde ao ideal: “muitas famílias não são parceiras ativas da escola”, comentou uma das professoras.

7 (sete) dos 10 (dez) professoras descreveram que enfrentam dificuldades em conseguir o engajamento dos pais ou responsáveis – seja por falta de tempo destes, baixa escolaridade, ou desconhecimento de como ajudar no percurso escolar. Alguns mencionaram que apenas quando há reuniões específicas ou situações críticas na escola é que os familiares aparecem, mas o acompanhamento cotidiano das tarefas e desenvolvimento dos alunos é falho. Por outro lado, 3 (três) professoras citaram exemplos positivos de envolvimento familiar: pais que seguem orientações enviadas pela escola, que comparecem a oficinas ou palestras sobre inclusão, e que reforçam em casa as estratégias combinadas com o professor. Esses casos, embora minoritários, demonstram que quando a família e a escola atuam em sintonia, o aluno apresenta melhorias mais significativas – por exemplo, melhoria no comportamento, maior motivação e pequenas conquistas na aprendizagem são observadas com mais frequência.

A literatura corrobora essa visão: autores como Oliveira & Marinho-Araújo (2010) mencionam que a relação família-escola é fundamental para o sucesso escolar, mas muitas vezes é marcada por situações problemáticas e pela ação da escola em orientar os pais sobre como educar seus filhos. Saliente-se que a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e tem um papel fundamental na socialização da criança; já a escola tem a função de socializar o saber sistematizando e promover aquisição do conhecimento organizados. O desafio desta relação entre família escola é marcado por falta de participação dos pais na escola e na necessidade de uma parceria mais efetiva entre ambos os agentes.

É importante enfatizar que a colaboração da família potencializa os efeitos de qualquer intervenção pedagógica. Assim, os resultados aqui obtidos reforçam a recomendação de se promover maior integração entre pais e escola, seja por meio de reuniões, orientações individuais ou projetos que envolvam a comunidade, para que as adequações curriculares não se limitem à sala de aula, mas sejam apoiadas também no ambiente doméstico.

3.2 Discussão dos Resultados

Neste item apresentam-se o cenário descrito na pesquisa explicitando os resultados obtidos na análise feito com o questionário sociodemográfico, que proporcionou a discussão dos resultados, tendo por base a revisão literária e os objetivos formulados para investigação da pesquisa conduzindo a importantes provocações e ou /reflexão nos professores que participaram da mesma.

Os impactos percebidos das adequações curriculares nos alunos indicam de forma unânime segundo os professores entrevistados que as adequações curriculares se realizadas beneficiam o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem tendo ou não alguma deficiência e entre os benefícios citados incluem: maior motivação e interesse dos alunos em participar das atividades (observaram que quando a tarefa é adaptada à capacidade do aluno, este se engaja mais e “não fica excluído”); progressos no ritmo de aprendizagem, ainda que pequenos, mas significativos ao longo do tempo; e melhoria na autoestima dos alunos, que passam a sentir-se capazes de realizar as tarefas propostas. Um professor destacou: *“as adaptações melhoram o desenvolvimento – eles*

conseguem acompanhar melhor as aulas e mostrar o que aprenderam, mesmo que de outro jeito”.

Esse depoimento ilustra que, ao ajustar expectativas e métodos, o professor possibilita que o aluno tenha sucesso, o que de acordo com Vygotsky (1998), é crucial para avançar na zona de desenvolvimento proximal de cada criança.

Por outro lado, alguns docentes alertaram que esses progressos podem ser sutis e lentos, requerendo paciência e acompanhamento constante. Na discussão, vale lembrar a contribuição de autores do enquadramento teórico: Vygotsky (1998) destaca o papel da mediação adequada e, nessa linha, as adequações curriculares funcionam como mediações facilitadoras. Piaget (1972) pontua o desenvolvimento cognitivo, reforçando que é preciso respeitar o estágio da criança – outro argumento que justifica adaptar atividades ao nível atual do aluno, para depois desafiá-lo gradualmente.

Em síntese, os professores percebem que sem as adequações muitos destes alunos estariam alheios às atividades ou teriam fracasso escolar, enquanto com as adequações curriculares há maior inclusão acadêmica e social no grupo de alunos. Esses achados dialogam com a meta de construir uma escola para todos: confirmam na prática, que flexibilizar o currículo contribui para a aprendizagem como proposto por Roldão (1999) e promove valores inclusivos.

De modo geral, os resultados obtidos convergem com os pontos levantados na revisão de literatura. Identificou-se na prática das professoras aquilo que a teoria já indicava: a importância da formação continuada, a necessidade de flexibilidade curricular, a relevância do apoio da família e do trabalho colaborativo, conforme estudos recentes em educação inclusiva e a confirmação de princípios socioconstrutivistas na eficácia de ajustar a mediação pedagógica (Pletsch, 2009; Roldão, 1999; Vygotsky, 1998). Daí, surgiram divergências ou lacunas – por exemplo, a confusão conceitual entre tipos de adaptações – elas apontam para aspectos em que a formação teórica não está chegando plenamente aos docentes, o que pode ser objeto de melhoria (Pletsch, 2009; Roldão, 1999; Vygotsky, 1998).

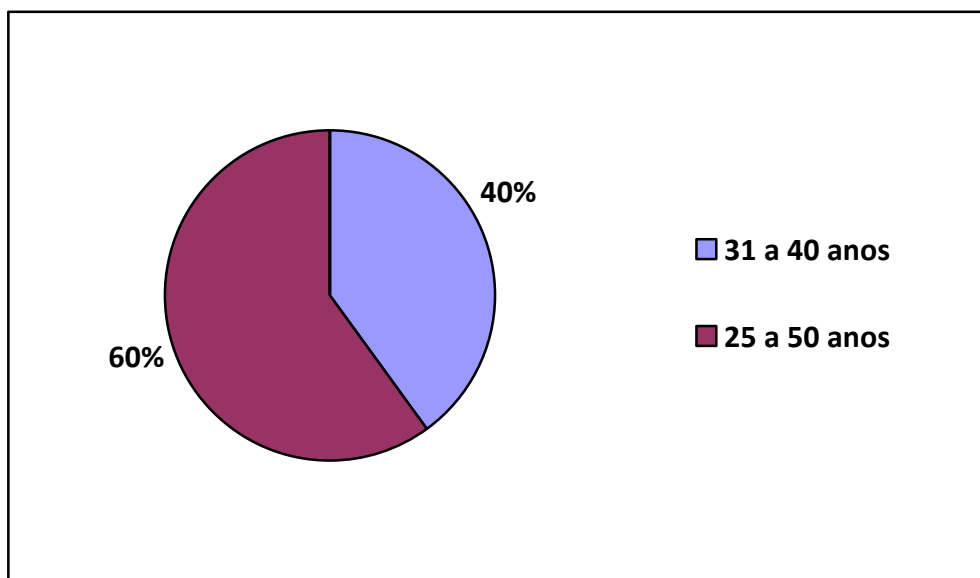
A inserção de gráficos e quadros permitiu visualizar esses resultados de forma mais clara e comparar com referências: por exemplo, os percentuais apresentados na Tabela 2 e Tabela 3 evidenciam áreas de necessidade que coincidem com

recomendações da literatura (como capacitação em Perturbação do Espectro do Autismo - PEA, envolvimento parental, etc.).

3.2.1 Características sociodemográficas com relação a idade das professoras

Figura 6

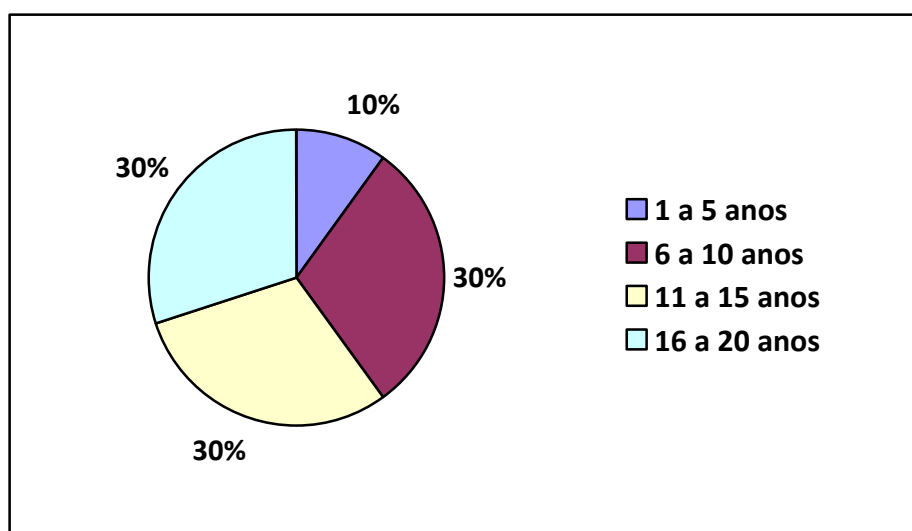
Características sociodemográficas com relação a idade das professoras



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 7

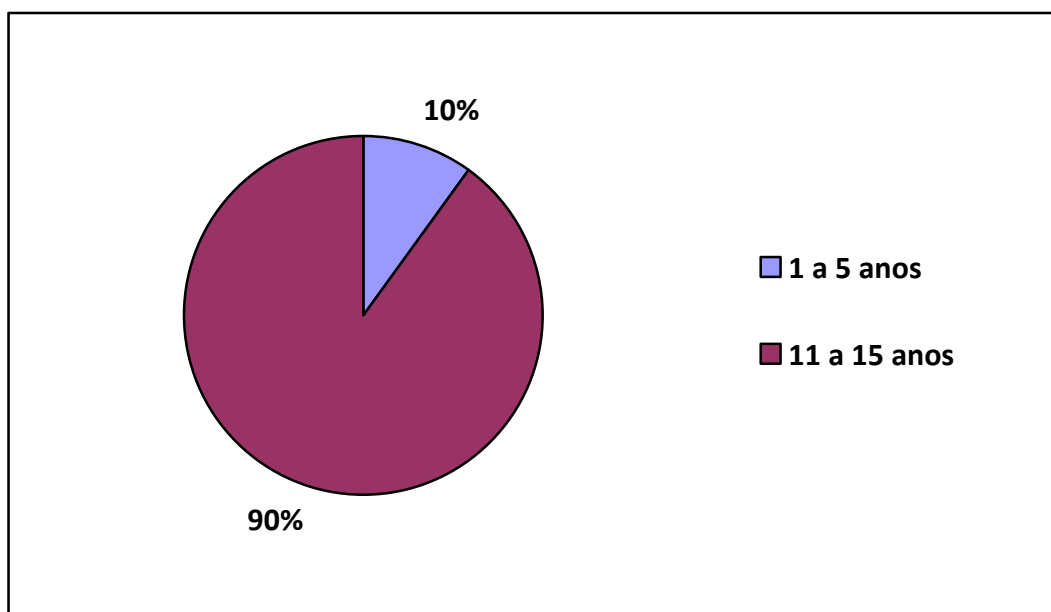
Tempo de graduação das professoras



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 8

Tempo de atuação na escola



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Nesta subseção, iniciaremos com a análise das características sociodemográficas: com relação a idade das professoras que participaram da pesquisa (Figura 6) 6 (seis) encontram-se na faixa etária de 25 a 50 anos e 4 (quatro) na faixa de 31 a 40 anos, todas do sexo feminino. Em relação ao tempo de graduação das professoras (Figura 7): 1 (uma) ou 10% está graduada entre 1 e 5 anos; 3 (três) ou 30% entre 6 e 10 anos; 3 (três) ou 30% entre 11 e 15 anos; e 3 (três) ou 30% entre 16 e 20 anos.

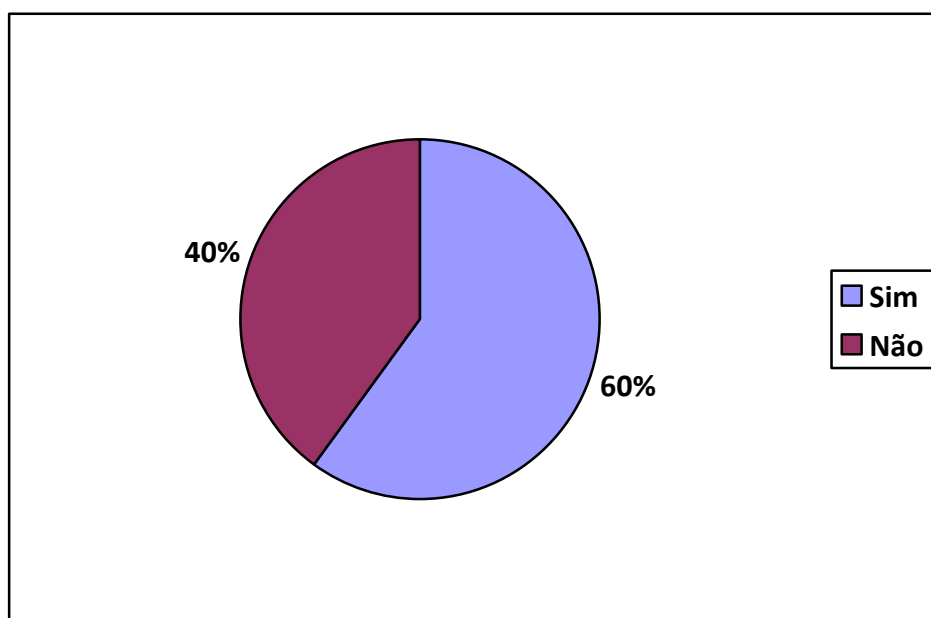
Em relação ao tempo de atuação na escola (Figura 8), 1 (uma) professora ou 10% está entre 1 a 5 anos em atuação na escola e 9 (nove) ou 90% estão entre 11 a 15 anos atuando na escola. Conforme Pessoa (2024), a possibilidade de um professor permanecer muito tempo na mesma escola pode ser atribuída a vários fatores, incluindo a estabilidade do contrato, a satisfação com o ambiente de trabalho, a oportunidade de desenvolvimento profissional e a identificação com os objetivos da escola.

A seguir, serão feitas análises das questões abordadas, por divisão de categoria e de subcategoria, estando as perguntas entendidas como subcategorias, analisadas em duplas por entrelaçarem-se da seguinte forma: questão 1 e 2, questão 3 e 4 e questão 5 e 6, questão 7 e 8, questão 9 e 10, questão 11 e 12 e questões 13 e 14. Uma vez que nesta disposição o entendimento torna-se melhor.

3.2.2 Análises das respostas das perguntas nº 1 - Possui formação em atendimento educacional inclusivo? E pergunta nº 2 - Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Figura 9

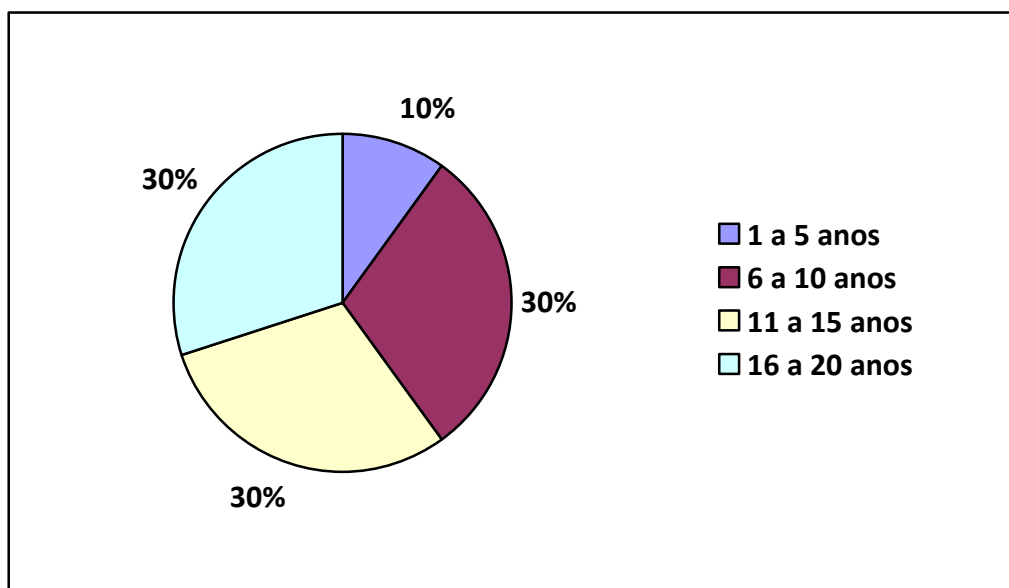
Possui formação em atendimento educacional inclusivo?



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 10

Tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares



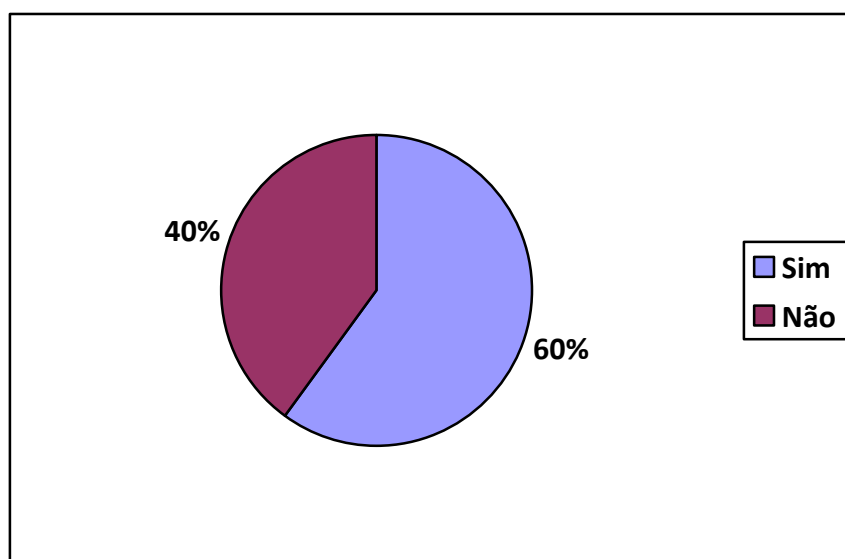
Nota. Elaborado pela autora (2025).

Iniciaremos com a análise da subcategoria 1 e 2 (Figuras 9 e 10) que se direcionam as participantes sobre o tema de terem ou não formação em educação inclusiva e sua opinião de quanto tempo achavam ser necessário para uma qualificação em adequação curricular. Na análise da subcategoria 1 e 2 que direcionam-se as participantes sobre o tema de terem ou não formação em educação inclusiva e sua opinião de quanto tempo achavam ser necessário para uma qualificação em adequação curricular, as respostas obtidas foram que: 4 (quatro) ou 40% das professoras disseram não possuir especialização em educação inclusiva, mas tinham em outras áreas e que acreditavam que o tempo suficiente para uma especialização nesta área seria de 18 a 24 meses; 6 (seis) ou 60% das professoras dizem possuir especialização em educação inclusiva e acreditam que uma especialização nesta área seria de 12 a 60 meses. Uma pós-graduação em atendimento educacional inclusivo (AEI) é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e aprofundar o conhecimento sobre a inclusão, capacitando profissionais para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e eficaz (Mantoan, 2015).

3.2.3 Análises das respostas das perguntas nº 3 - É necessária formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique. E pergunta nº 4 - Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Figura 11

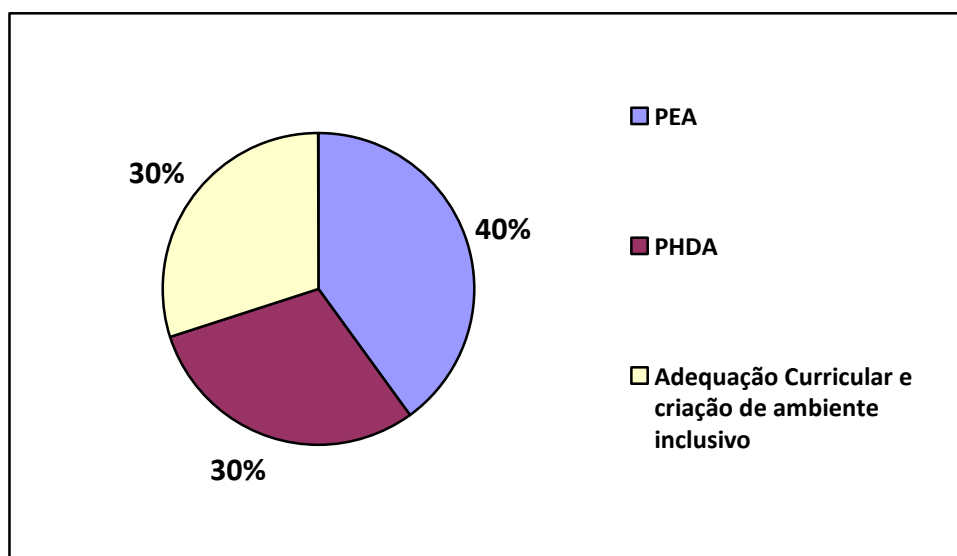
Necessidade de formação continuada para que a inclusão se efetive



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 12

Temas para formação em inclusão que as professoras gostariam de ter



Nota. Elaborado pela autora (2025).

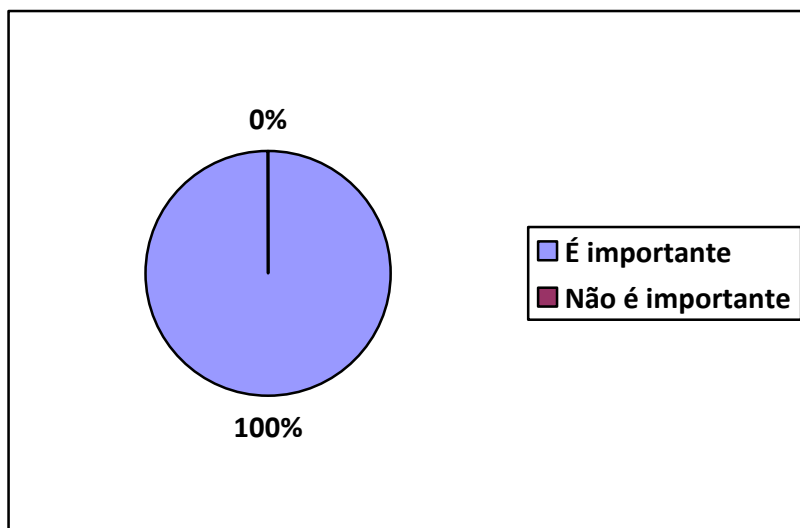
Na análise da subcategoria 3 e 4 (Figuras 11 e 12) que questiona sobre as professoras refere-se ter ou não necessidade de formação continuada para que a inclusão aconteça e qual tema para formação sugeriam necessária e que gostariam que houvesse. A resposta de todas é unânime ao afirmar que sim é necessário justificando que teriam qualidade no processo de aprendizagem por oferecer conhecimento aos professores no assunto, quanto ao tipo de formação que gostariam: 4 (quatro) ou 40% das professoras citaram que querem trabalhar com alunos com PEA; 3 (três) ou 30% querem trabalhar com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção – PHDA; e 3 (três) ou 30% querem trabalhar com Adequação Curricular e como criar um ambiente inclusivo.

A formação continuada oferece diversos benefícios, incluindo aprimoramento profissional, maior conhecimento, desenvolvimento de novas habilidades e estratégias de ensino, e melhoria da qualidade do serviço prestado. Além disso, ela contribui para o aumento da motivação e engajamento dos profissionais, além de facilitar a adaptação às mudanças no cenário profissional e educacional. (Santana Gomes-Silva & Gonçalves Mendes, 2024).

3.2.4 Análises das respostas das perguntas nº 5 - O que seria uma adequação curricular para você? E pergunta nº 6 - Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Figura 13

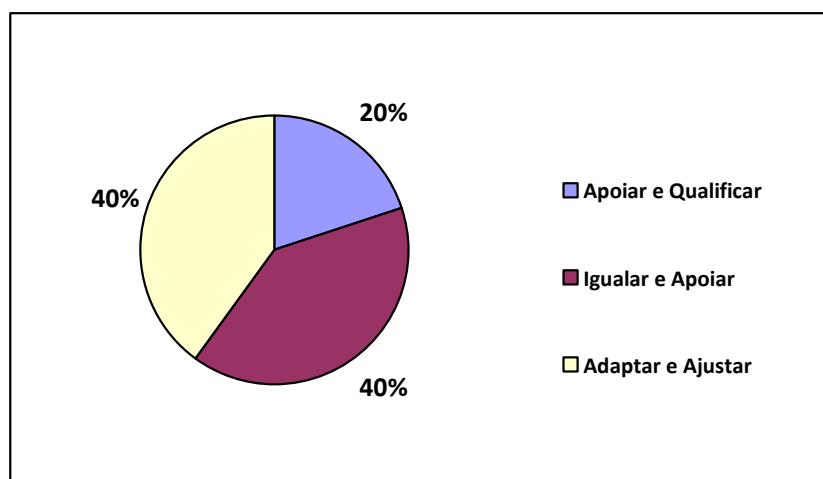
Importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 14

Exemplos de adequação curricular



Nota. Elaborado pela autora (2025).

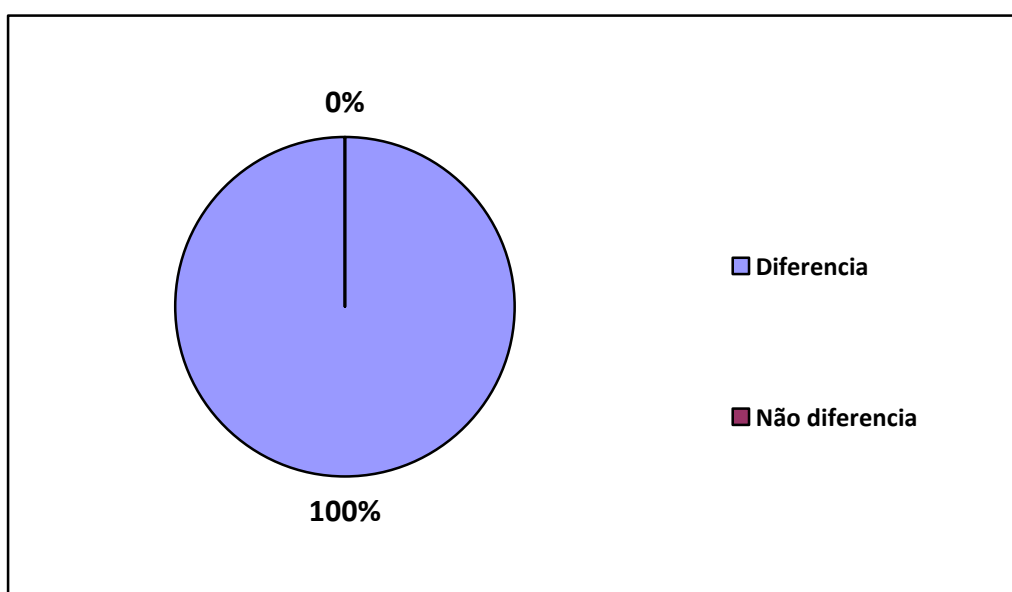
Nesta categoria adequação curricular, trataremos as questões 5 e 6 (Figuras 13 e 14) como subcategorias que questionam o conceito de adequação curricular e sua importância, sobre este assunto houve unanimidade, onde as 10 (dez) ou 100% das

professoras afirmaram que é importante adequar os currículos e conceituam adequação a conceitos como: 4 (quatro) professoras disseram igualar e apoiar; 4 (quatro) disseram adaptar e ajustar; e 2 (duas) disseram apoiar e qualificar.

3.2.5 Análises das respostas das perguntas nº 7 - Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares? E pergunta nº 8 - Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Figura 15

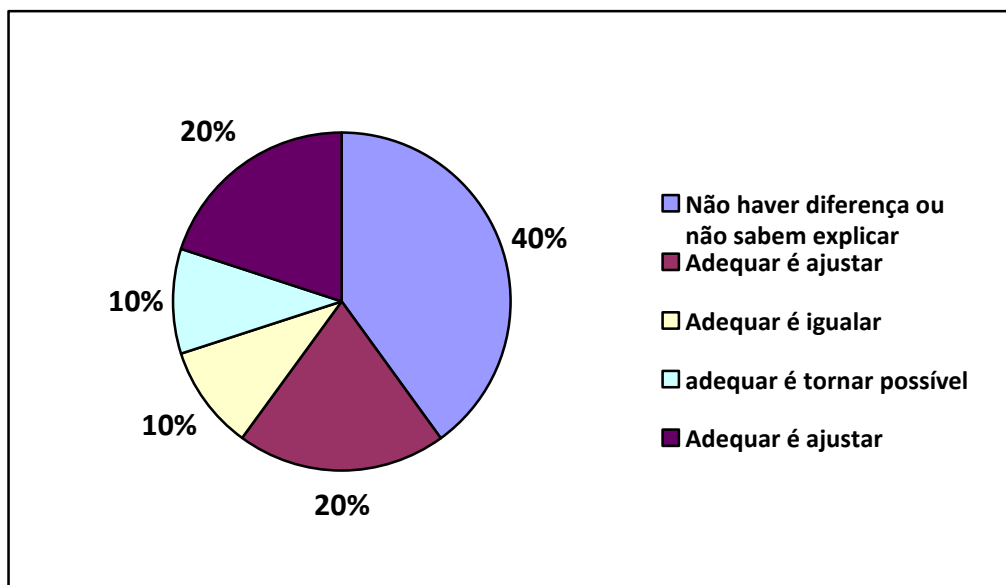
Diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 16

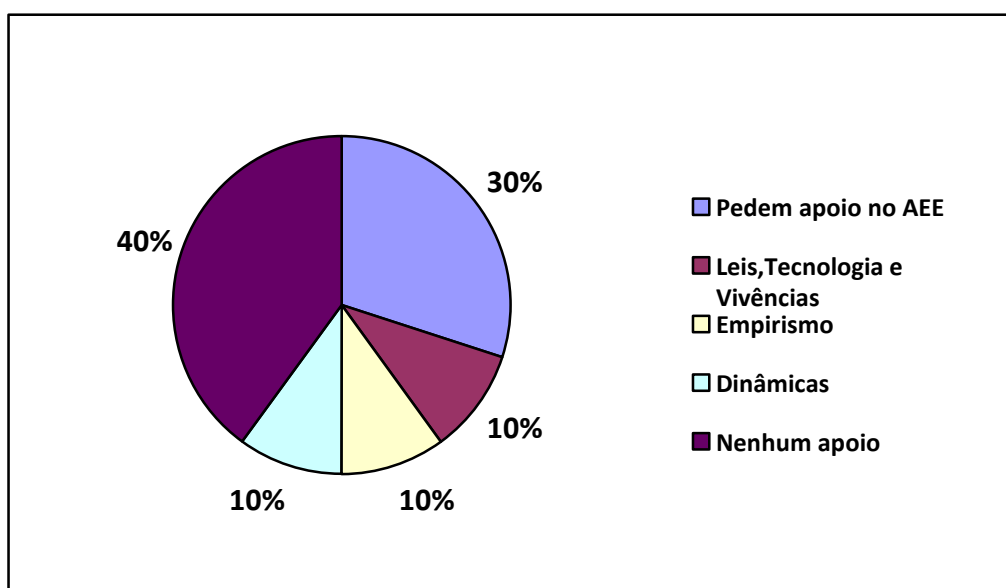
Disponibilidade de ferramentas e recursos para auxílio na criação de adequações curriculares



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 17

Atitudes das professoras no tocante aos recursos e ferramentas disponíveis



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Na subcategoria 7 e 8 (Figuras 15, 16 e 17): as 10 (dez) ou 100% das professoras afirmaram que entendem a diferença entre adequações e adaptações curriculares. No tocante a disponibilidade de recursos e ferramentas que possuem, 4 (quatro) ou 40% das professoras relatam não haver diferença ou não sabem explicar; 2 (duas) ou 20% relatam que adequar é ajustar; 1 (uma) ou 10% diz que adequar é igualar; 1 (uma) ou 10% diz que adequar é tornar possível; e 2 (duas) ou 20% relatam que adequar é moldar a situação que precisam. Em relação as atitudes das professoras no tocante aos recursos e ferramentas disponíveis: 3 (três) ou 30% relatam pedir apoio na sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE; 1 (uma) ou 10% diz tentar encontrar ajuda lendo as leis, fazendo uso da tecnologia e aprendendo com as vivências; 1 (uma) ou 10% diz usar seus próprios recursos (empirismo), mas não define quais são, mas diz conseguir interagir com todos; 1(uma) ou 10% faz uso de dinâmicas; e 4 (quatro) ou 40% dizem não ter apoio nenhum.

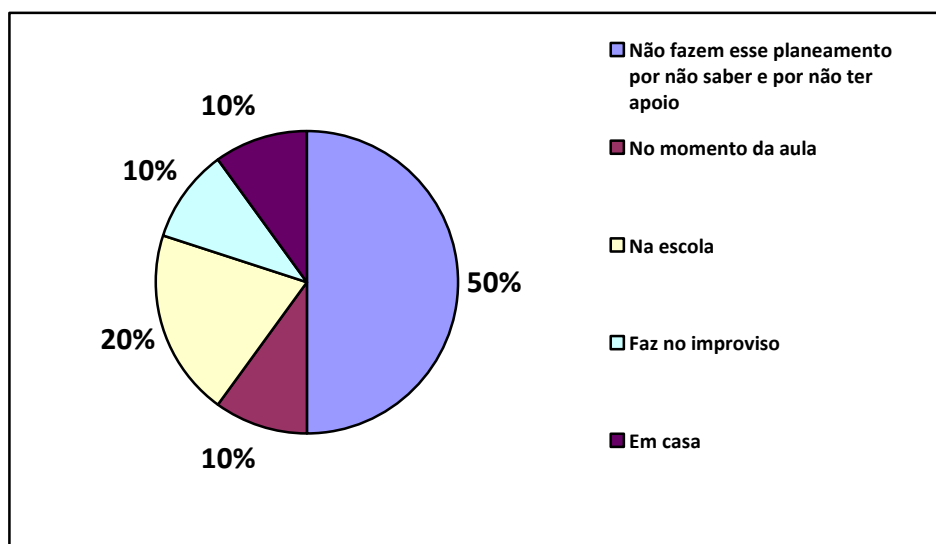
A falta de apoio ao professor no planejamento escolar pode manifestar-se de diversas formas, como falta de tempo, recursos, formação específica e envolvimento da equipe pedagógica. Esta deficiência pode ter consequências negativas, como a desmotivação dos professores, a diminuição da qualidade do ensino e a falta de confiança por parte dos alunos e famílias. A desmotivação, sobrecarga e baixa autoestima dos professores, decorrentes da falta de suporte, podem levar a planejamentos menos eficientes e à dificuldade em aplicar metodologias inovadoras levando a dificuldades na efetivação dos processos de ensino e aprendizagem (De Matos & Coutinho, 2024).

Para melhorar tal situação, é importante que as escolas implementem medidas que promovam o autogoverno do professor, a colaboração entre a equipe pedagógica e a criação de um ambiente de trabalho que valorize o planejamento. Isso pode incluir: garantir tempo para o planejamento, acesso a variados recursos pedagógicos, promoção de formação continuada, fomentar a colaboração entre os professores e reconhecer e valorizar o trabalho do professor (Bruner, 1960).

3.2.6 Análises das respostas das perguntas nº 9 - Como se dá o planeamento inclusivo?
E pergunta nº 10 - Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planeamento?

Figura 18

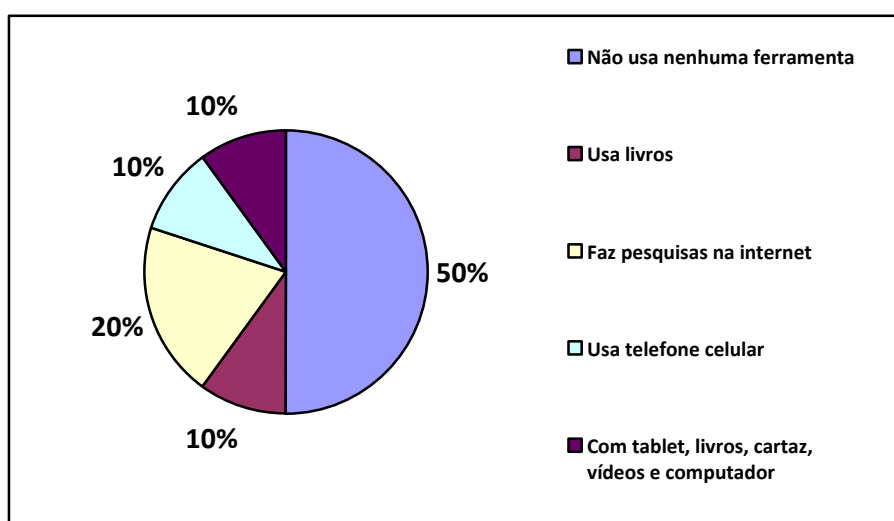
Como se dá o planeamento inclusivo?



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 19

Ferramentas utilizadas para a efetivação do seu planeamento inclusivo



Nota. Elaborado pela autora (2025).

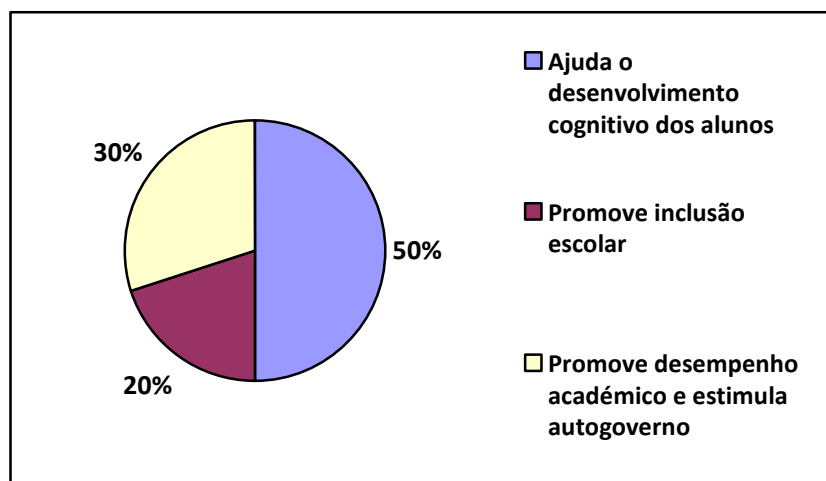
Na categoria III, das questões 9 e 10 (Figuras 18 e 19) analisa o planeamento e implementação das adequações curriculares. Questiona-se como subcategoria, como é feito o planeamento inclusivo e quais ferramentas são utilizadas, nesse sentido: 5 (cinco) ou 50% das participantes afirmam que não fazem esse planeamento por não saber e por não ter apoio, portanto não utilizando nenhuma ferramenta pedagógica para esse fim; 1 (uma) ou 10% das professora afirma fazer tal planeamento quando encontra o aluno, ou seja, no momento da aula, fazendo uso de livros para esse fim; 2 (duas) ou 20% das professoras dizem planear na escola, através de pesquisas na internet; 1 (uma) ou 10% faz no improvisado por não ter recursos, utilizando o telefone celular como único recurso para tal planeamento; e por fim 1 (uma) ou 50% das professoras diz fazer esse planeamento em casa, através de uso de tablet, livros, cartaz, vídeos e computador.

Uma análise crítica da falta de planeamento em educação inclusiva demonstra que tal negligência pode gerar vários impactos negativos. Sem um plano, as escolas podem ter dificuldades em identificar e atender às necessidades específicas de cada aluno, resultando em menor sucesso académico e desenvolvimento socioemocional. Além disso, a falta de planeamento pode levar à desmotivação da equipe docente e à falta de recursos adequados para atender à diversidade de necessidades dos alunos. A falta de planeamento pode trazer consequências prejudiciais aos alunos, como por exemplo, a repetência e a evasão escolar. A escola que trabalha com planeamento e participação da comunidade escolar nas ações e decisões contribui essencialmente para a vida social do educando. Além disso, um planeamento educacional mal planeado pode gerar dificuldades na gestão do tempo e cronograma de atividades; desmotivação e desengajamento da equipe docente; ineficiência na identificação e acompanhamento de alunos com necessidades específicas, resultando em um suporte inadequado para o desenvolvimento académico e social (De Matos & Coutinho, 2024).

3.2.7 Análises das respostas das perguntas nº 11 - Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno? E pergunta nº 12 - As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Figura 20

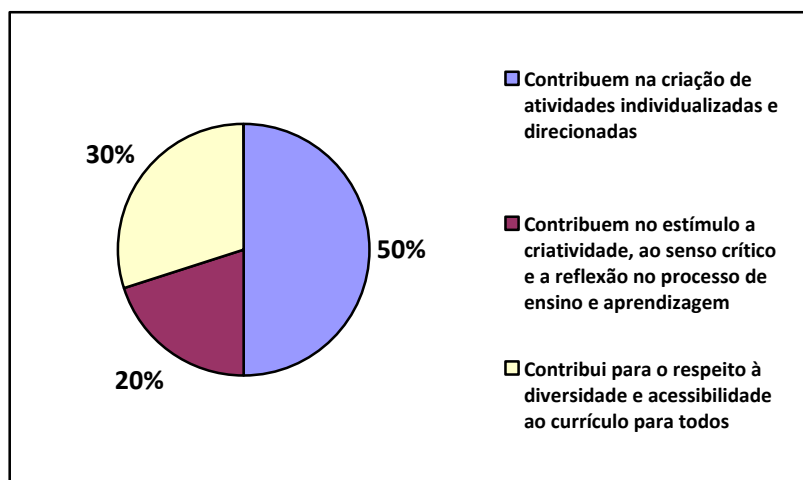
Efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 21

Práticas pedagógicas compartilhadas e sua contribuição para as adequações curriculares nas atividades dos alunos



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Ainda na subcategoria das questões 11 e 12 (Figuras 20 e 21) que questionam sobre os efeitos da adequação no desenvolvimento e as contribuições das práticas pedagógicas sobre o seu ponto de vista de cada uma: 5 (cinco) ou 50% das professoras afirmam que tais adequações melhoram o desenvolvimento cognitivo dos alunos e que práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares em atividades que atendam às necessidades de todos os alunos, respeitando as diferenças e os ritmos de aprendizagem de cada um; 2 (duas) ou 20% afirmam que as adequações curriculares promovem a inclusão escolar e que práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para que as adequações curriculares estimulem a criatividade, o senso crítico e a reflexão no processo de ensino e aprendizagem; 3 (três) ou 30% afirmam que as adequações curriculares promovem o desempenho acadêmico e estimulando o autogoverno e que práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para que as adequações curriculares possibilitem a prática de respeito à diversidade, para que a escola possa diminuir as barreiras de aprendizagem e proporcionar acessibilidade ao currículo para todos.

As adequações curriculares, quando bem aplicadas, promovem a inclusão e melhoram o desenvolvimento do aluno, permitindo o acesso ao conhecimento e a um ambiente de aprendizagem mais adequado às suas necessidades. Elas também contribuem para a autoconfiança, motivação e a preparação do aluno para a vida em sociedade (De Lima *et al.*, 2024).

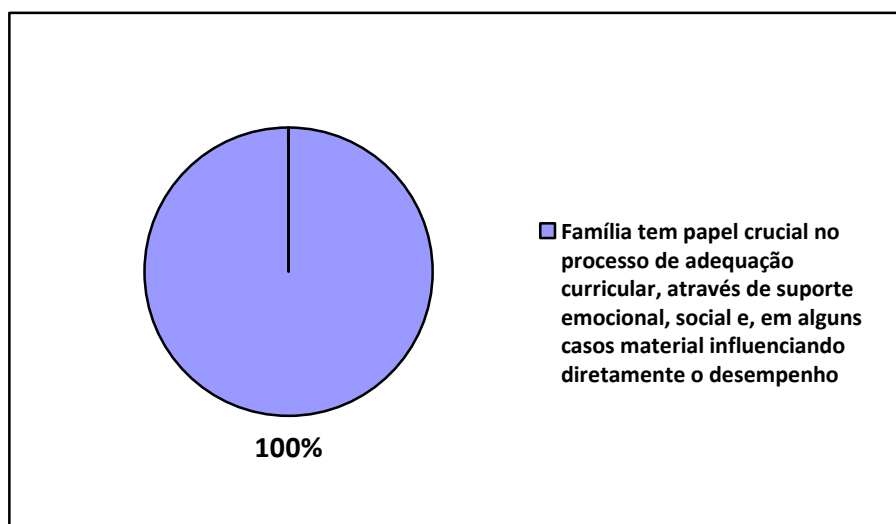
Portanto, é fundamental que as adequações curriculares sejam planejadas e implementadas de forma cuidadosa, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno e as características do currículo regular. O investimento na formação dos professores e a parceria com as famílias são essenciais para garantir o sucesso do processo.

Em resumo, as adequações curriculares são um instrumento fundamental para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral do aluno, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz

3.2.8 Análises das respostas das perguntas nº 13 - Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular? E pergunta nº 14 - A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Figura 22

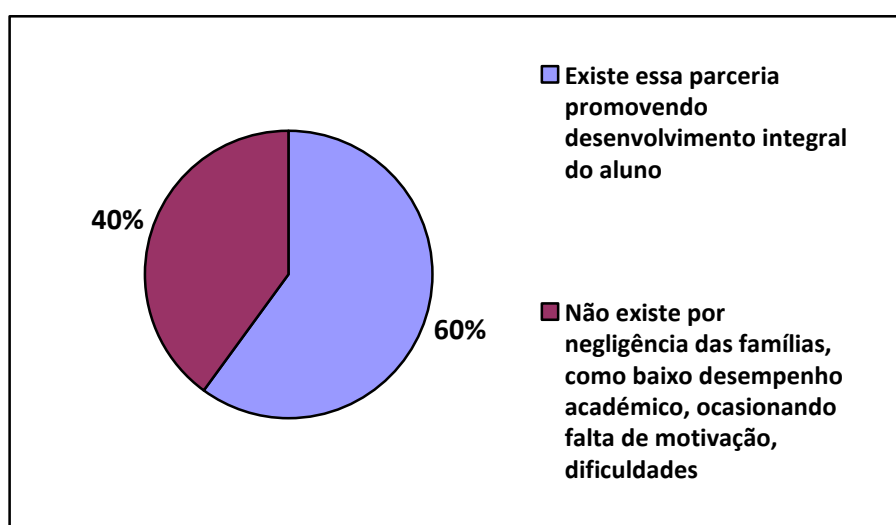
Importância da família na colaboração do processo de adequação curricular



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Figura 23

Parceria entre família e Escola no processo de aprendizagem do aluno



Nota. Elaborado pela autora (2025).

Por fim, a categoria IV analisa a colaboração entre professores, familiares e especialistas. Aqui teremos duas subcategorias 13 e 14 (Figuras 22 e 23), que as questiona sobre a importância da família na colaboração das adequações curriculares e sobre a parceria no processo de aprendizagem.

No tocante à importância da família na colaboração do processo de adequação curricular, as 10 (dez) ou 100% das professoras afirmaram que a família desempenha um papel crucial no processo de adequação curricular, pois ela oferece suporte emocional, social e, em alguns casos material influenciando diretamente o desempenho acadêmico dos alunos que precisam de adequações curriculares.

Em relação a Parceria entre família e escola no processo de aprendizagem do aluno: 6 (seis) ou 60% das professoras declaram que existe essa parceria em suas escolas e que tal ação é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e um desenvolvimento pessoal mais completo; 4 (quatro) ou 40% afirmam que tal parceria não existe e que essa ausência se dá por negligência dos pais e responsáveis dos alunos, ocasionando diversos problemas, como baixo desempenho acadêmico, falta de motivação, dificuldades comportamentais e problemas de relacionamento.

A inclusão na escolar é um direito básico assegurado por várias legislações do mundo, necessitando de um ambiente de ensino adaptado para satisfazer as necessidades de todos os estudantes. A participação da família é crucial neste processo influenciando diretamente o desempenho acadêmico e a adaptação dos estudantes (Farias *et al.*, 2024).

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral analisar o impacto das adequações curriculares na aprendizagem de alunos com dificuldades nos anos iniciais, considerando a formação docente, as práticas pedagógicas e o envolvimento familiar. Os resultados alcançados permitiram responder satisfatoriamente a esse objetivo. Verificou-se que as adequações curriculares, quando planejadas e implementadas de forma consciente, contribuem positivamente para a inclusão educacional uma vez que os alunos beneficiaram das adaptações mostraram maior envolvimento e progresso compatível com suas possibilidades. Ao mesmo tempo, constatou-se que a formação dos professores é fator decisivo – aqueles com formação em educação inclusiva sentem mais confiantes e tendem a aplicar uma gama maior de estratégias, enquanto os que não possuem formação específica revelaram inseguranças e improviso nas adaptações.

Assim, confirma-se o primeiro objetivo específico: houve um mapeamento claro da formação dos professores, evidenciando tanto avanços uma vez que todos reconhecem a importância da capacitação, quanto lacuna causada pela necessidade de oferecer mais cursos práticos e apoio pedagógico continuado. No que toca ao segundo objetivo específico, de investigar o planejamento e implementação das adequações, conclui-se que embora todos os docentes realizem adaptações, nem sempre o fazem de maneira sistemática. Foi possível identificar boas práticas – como uso de materiais diversificados e ajustes individualizados – porém também desafios, como falta de tempo para um planejamento diferenciado e dúvida sobre como avaliar esses alunos de forma justa. Estas conclusões sinalizam que as escolas e gestores devem oferecer suporte ao professor, seja reduzindo burocracias para que ele tenha tempo de planejar, seja disponibilizando recursos didáticos e assessoria técnica (por exemplo, da coordenação pedagógica ou do professor de AEE).

Em relação ao envolvimento da família (terceiro objetivo específico), a pesquisa concluiu que ele permanece um aspecto crítico: embora reconhecido como importante por todos, o nível de participação efetiva das famílias varia muito. Casos de sucesso, em que família e escola atuam juntas, refletem-se em melhorias evidentes no rendimento do aluno; por outro lado, a ausência de parceria dificulta a continuidade das adequações em

casa e pode limitar seu impacto. Dessa forma, reforça-se a implicação de que projetos de inclusão não podem prescindir de estratégias de envolvimento familiar. Programas de sensibilização e orientação para pais, promovidos pela escola, são recomendáveis para suprir essa lacuna. As implicações práticas destes resultados apontam para a necessidade de políticas educacionais mais robustas no âmbito da inclusão: investir em formação continuada específica para professores (capacitando-os em metodologias inclusivas e no uso de tecnologias assistidas), garantir que cada escola tenha recursos humanos de apoio (como professores de educação especial e psicopedagogos) e fomentar uma cultura escolar de colaboração, onde os professores possam trocar experiências bem-sucedidas de adequações curriculares entre si. Ademais, as escolas devem procurar aproximação com as famílias, através de comunicação regular e convites à participação no processo educativo, de modo que a inclusão seja uma corresponsabilidade de todos os envolvidos.

Em relação as limitações do estudo é válido reconhecer que este estudo, por se restringir a um único contexto escolar e a um número relativamente pequeno de participantes, tem limitações quanto à generalização dos resultados. As conclusões refletem a realidade específica dos 10 professores e da escola em questão. Além disso, a natureza de autoavaliação do questionário pode incluir vieses de resposta (os professores talvez tenham apresentado as suas práticas de forma mais positiva). No entanto, essas limitações não invalidam os insights obtidos; pelo contrário, servem como ponto de partida para reflexões mais amplas.

Com base no que foi observado, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem alguns aspetos que ficaram além do escopo direto desta dissertação. Por exemplo, seria valioso realizar estudos comparativos envolvendo outras escolas ou redes de ensino, para verificar se os desafios e estratégias identificados aqui se repetem em diferentes contextos e em que medida. Também seria interessante um acompanhamento longitudinal de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, analisando o impacto das adequações curriculares em seu desempenho ao longo de vários anos escolares. Outra sugestão é incluir a perspectiva dos próprios alunos e das famílias em investigações futuras – ouvindo como eles percebem as adequações curriculares e a inclusão, o que pode trazer insights sobre quais estratégias são mais significativas do ponto de vista do beneficiário final. Por fim, dado que neste estudo se identificaram

lacunas na formação docente, uma linha de pesquisa poderia desenvolver e testar programas de formação contínua específicas em adequações curriculares, avaliando posteriormente se há melhoria nas práticas dos professores e, conseqüentemente, no aproveitamento dos alunos.

Em conclusão, a dissertação atingiu os seus objetivos ao evidenciar que adequações curriculares bem planeadas fazem a diferença no processo de aprendizagem de alunos com dificuldades, mas que sua eficácia depende de uma combinação de fatores: formação e apoio aos professores, uso de recursos pedagógicos adequados e colaboração ativa da família e da comunidade escolar. Espera-se que este trabalho contribua, ainda que modestamente, para o avanço de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a formulação de políticas educativas que suportem uma escola verdadeiramente para todos.

Authier (1977) Inspira-nos a auxiliar e ajudar o aluno a desenvolver seu autogoverno, pois este é o caminho para uma inclusão efetiva.

Findamos almejando que as reflexões aqui apresentadas possam, portanto, servir de subsídio a educadores e gestores no aperfeiçoamento de currículos escolares mais flexíveis, ousados e adaptados à diversidade dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicômaco* (M. da Gama Kury, Trad.). [3ª ed.]. Ed. UnB, Brasília. Recuperado em <https://toaz.info/doc-view-3>
- Authier, J. (2012). The Psychoeducation Model: Definition, Contemporary Roots and Content. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(1). Retrieved from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60143>
- Bruner, J. (1960). *O processo de educação*. São Paulo: Editora Nacional. Recuperado em <https://pt.scribd.com/document/707417407/Bruner-J-O-processo-da-educac-a-o>
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Recuperado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. Recuperado em <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Brasil, M. E. C. (2017). Ministério da educação. *Base nacional comum curricular*. Recuperado em <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Dewey, J. (1979a). *Democracia e Educação*. vol. 21, São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional. Recuperado em https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia
- Dewey, J. (1979b). *Experiência e Educação* (3. ed.). Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional. Recuperado em <https://doceru.com/doc/e8n55s0>
- Dewey, J. (1980). *Teoria da vida moral*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural. Recuperado em https://www.santoandre.sp.gov.br/biblioteca/pesquisa/con_detalhe.asp?ID=29763
- De Lima, É. C., Costa, A. C. A. P., Granville, C. D., & de Oliveira, M. V. (2024). Impacto da formação docente em experiência de aprendizagem mediada e adaptação curricular no desempenho escolar de alunos com paralisia cerebral: um estudo quase experimental. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), e901-e901. <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-82-2024>
- De Matos, C. C., & Coutinho, D. J. G. (2024). Desafios educacionais: A resistência do professor às novas tecnologias e a necessidade de capacitação. *Revista Ibero-Americana*

de *Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5), 1069-1079.
<https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13181>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado em <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>

Freire, P. (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Recuperado em <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>

Freitas, L. C. de. (2017). *Docência e Educação Inclusiva*. São Paulo: Cortez.

Farias, E. C. D. S. B., Glória, W. T., & de Fátima Silva, R. (2024). A importância da formação do professor (a) no processo de mediação e adaptação curricular na alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 4(16), 965-999.
<https://doi.org/10.55028/gepfip.v4i16.22492>

Goffman, E. (1980). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar. Recuperado em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobrea-manipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf

Gomes, M. L. (1999, p. 14). *Cidadania e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. Recuperado em <https://www.amazon.com.br/Cidadania-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jaime-Pinsky/dp/8572440909>

Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. - São Paulo: Atlas. Recuperado em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

Herrigel, E. (1995). *Arte Cavalheiresca Do Arqueiro Zen*. Editora Pensamento. Recuperado em https://cameraobscura.fot.br/wp-content/uploads/2014/02/herrigel_eugen_-_a_arte_cavaleiresca_do_arqueiro_zen.pdf

Hummel, M. (2007). *Testemunho de Mim: Professora*. Rio de Janeiro: Editora Loyola.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books. Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. *New York: Basic Books*. <http://dx.doi.org/10.1037/10034-000>

Inhelder, B. (1968). The diagnosis of reasoning in the defective child. In D. Elkind & J. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development* (pp. 347-366). *New York: Oxford University Press*.

Leblanc, J. M. (1982). Enseñanza funcional/natural para la generalización y mantenimiento de las habilidades para niños com autismo y retardo mental. *Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, Peru*.

- Luckesi, C.C. (2005, p. 126). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez. Recuperado em https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/d88d5bc3978a49f79ab5bdd5e91f5fd0?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5
- Lincoln & Guba, E. G. (2006). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128. Recuperado em <https://zepkaadm.wordpress.com/2021/09/22/traducao-paradigmatic-controversies-contradictions-and-emerging-confluences-guba-lincoln-2005/>
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso Española Ediciones. Recuperado em https://books.google.com.br/books/about/Valores_educativos.html?id=IRtTYAAACAAJ&redir_esc=y
- Mantoan, M. T. E. (2003). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *Educação especial: em direção à educação inclusiva*, 2, 27-40.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Educação*, 29(1), 55-64.
- Mantoan, M. T. E. (2020). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Summus Editorial. Recuperado em https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/2015/02/10999.pdf?srltid=AfmBOoqwJwJGmJprz2igrHHbEc7ZayMqACw74iz9du_Gx9dyyZ_2fPzI
- Mazote, S. (2009). *Didática e Formação de Professores*. São Paulo: Cortez. <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-14-2.04.07.21>
- Menegolla, M., & Sant'Anna, I. M. (1974). *Por que planejar? Como planejar*. São Paulo: Editora Vozes. Recuperado em <https://moodle.passofundo.ifsul.edu.br/login/index.php>
- Meirieu, P., & de Queiroz, S. S. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Artmed. Recuperado em <https://doceru.com/doc/n8xxxxcc>
- Mendes, E. G. (2011). *Educação Especial: uma abordagem inclusiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Artmed.
- Miura, R. K. K. (2008). Considerações sobre o currículo. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*, 155. Recuperado em https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/337
- Mittler, P. (2012). *Trabalhando em prol da educação inclusiva: contextos sociais*. Editora David Fulton.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 99-108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>

- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. <https://ok.org.br/virtual-library/wp6OIV/4431367/piagettthepsychologyofintelligence.pdf>
- Perrenoud, P. (2000a). *Construir competências: Da reflexão à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. Recuperado em <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf?srsltid=AfmBOoqKpzuE88EtxE12T2xuk5w68eHYX5tzIzLaQf2J6BrvPtAzlLb7>
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora. Recuperado em <https://pt.scribd.com/document/215101126/Perrenoud-Philippe-A-pratica-reflexiva-no-oficiodo-professor-Profissionalizacao-e-razao-pedagogica>
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2009). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora. https://books.google.com.br/books/about/As_Comp%C3%A2ncias_para_Ensinar_no_S%C3%A9culo.html?hl=pt-BR&id=t_nZpaOwj1YC&redir_esc=y
- Pessoa, A. R. R., de Souza Castro, I. M., & Costa, S. L. (2024). A Entrada na Escola como Professor: narrativas de uma experiência compartilhada. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 33(74), 330-347. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2024.v33.n74.p330-347>
- Piletti, N. (2002). *Filosofia e história da educação*. 15. ed. São Paulo: Ática. ISBN 85-08-02388-X.
- Roldão, M. D. C. (1999). *Gestão curricular—fundamentos e práticas* (p. 24). Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em <https://pt.scribd.com/document/698243876/Roldao-1999-Gestao-Curricular-Fundamentos-e-Praticas>
- Rosa, M. V. D. F. P. D. C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica. Recuperado em <https://www.grupoautentica.com.br/produto/a-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-mecanismos-para-validacao-dos-resultados-501?srsltid=AfmBOooxVJWCXLiIGzjT4QVOugCeR-tzOL3-65H9XWUcXqq4L5TU2vg5>
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo, São Paulo: Cultrix. Recuperado em <https://pt.scribd.com/document/405164746/Skinner-B-F-1978-O-Comportamento-Verbal-pdf>
- Santos, B. D. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Centro de Estudos Sociais. Recuperado em <https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/135.pdf>

Santana Gomes-Silva, A., & Gonçalves Mendes, E. (2024). Formação continuada e a educação especial em escolas de tempo integral na cidade de São Paulo. *Intersaberes*, 19. Recuperado em <https://doi.org/10.22169/revint.v19.e24do2015>

Saviani, N. (1994). *Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados. Recuperado em <https://pt.scribd.com/document/524419666/2p-SAVIANI-N-Saber-Escolar-Curriculo-e-Didatica-Problemas-Da-Unidade-Conteudo-Metodo-No-Processo-Pedagogico>

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: *University of Chicago Press*. Recuperado em [https://www.google.com/search?q=Tyler%2C+R.+W.+\(1949\).+Basic+Principles+of+Curriculum+and+Instruction.+Chicago%3A+University+of+Chicago+Press.&rlz=1C1RXQR_pt-PTBR1120BR1121&oq=Tyler%2C+R.+W.+\(1949\).+Basic+Principles+of+Curriculum+and+Instruction.+Chicago%3A+University+of+Chicago+Press.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDIzNzNqMGo0qAIAAsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Tyler%2C+R.+W.+(1949).+Basic+Principles+of+Curriculum+and+Instruction.+Chicago%3A+University+of+Chicago+Press.&rlz=1C1RXQR_pt-PTBR1120BR1121&oq=Tyler%2C+R.+W.+(1949).+Basic+Principles+of+Curriculum+and+Instruction.+Chicago%3A+University+of+Chicago+Press.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDIzNzNqMGo0qAIAAsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. Recuperado em https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf

Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Recuperado em <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

Wallon, H. (1984). *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Recuperado em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>

Zigler, E. (1969). The role of motivation in cognitive development. In D. Elkind & J. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development* (pp. 115-136). *New York: Oxford University Press*. Recuperado em https://www.researchgate.net/publication/255729278_The_Role_of_Motivation_Cognition_and_Conscientiousness_for_Academic_Achievement

ANEXOS

Anexo A – Termo de anuência institucional para pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Waléria Souza Lessa, Diretora da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, estou ciente que o protocolo de pesquisa, cujo título da pesquisa é “AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I”. O estudo será desenvolvido pela pesquisadora Maria de Jesus Silva Alves Farias, sob orientação da professora Doutora Ana Paula Antunes, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto-Portugal.

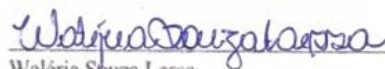
Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho desta instituição e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes. Por isso, autorizo, por meio deste termo*, a sua execução e acesso as informações sobre a temática proposta.

No que se refere a coleta de dados, essa ocorrerá quando houver a aprovação do projeto pela Plataforma Brasil e que será feita uma reunião com todos os professores, via meet, e será apresentado o projeto e o questionário para que possam contribuir participando da pesquisa. Depois será encaminhado a cada participante dois envelopes pardos, um com o questionário e o outro com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após a assinatura e o preenchimento do mesmo, os participantes irão depositar os envelopes lacrados, sem qualquer menção ao seu nome, em uma caixa que estará na secretaria da escola. Após o recebimento de todos os envelopes, esses serão encaminhados para a pesquisadora e iniciará a tabulação e à análise dos resultados. A coleta de dados ocorrerá entre os dias 01 e 29 de fevereiro de 2025 e terá duração de 15 minutos.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18. A pesquisadora deixou ciente que caso haja a recusa dos participantes, esses são garantidos por lei sem prejuízo algum ao andamento da pesquisa e daqueles que decidirem contribuir, não haverá repercussões negativas para eles no estudo.

No que se refere aos benefícios, os resultados poderão servir como base para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Essa pesquisa também poderá fomentar o diálogo entre educadores, gestores e formuladores de políticas, promovendo um ambiente colaborativo para a melhoria contínua do sistema educacional.

Fortaleza, 11 de novembro de 2024


Waléria Souza Lessa
Diretora da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense

Waléria Souza Lessa
Mat. 5066701
Diretora Escolar
EM Catulo da Paixão Cearense
Ato 0692 / 2024

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Waléria Souza Lessa, Diretora da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, estou ciente que o protocolo de pesquisa, cujo título da pesquisa é **“AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I”**. O estudo será desenvolvido pela pesquisadora Maria de Jesus Silva Alves Farias, sob orientação da professora Doutora Ana Paula Antunes, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto-Portugal.

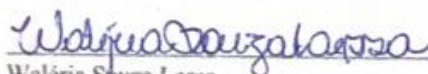
Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho desta instituição e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes. Por isso, autorizo, por meio deste termo*, a sua execução e acesso as informações sobre a temática proposta.

No que se refere a coleta de dados, essa ocorrerá quando houver a aprovação do projeto pela Plataforma Brasil e que será feita uma reunião com todos os professores, via meet, e será apresentado o projeto e o questionário para que possam contribuir participando da pesquisa. Depois será encaminhado a cada participante dois envelopes pardos, um com o questionário e o outro com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após a assinatura e o preenchimento do mesmo, os participantes irão depositar os envelopes lacrados, sem qualquer menção ao seu nome, em uma caixa que estará na secretaria da escola. Após o recebimento de todos os envelopes, esses serão encaminhados para a pesquisadora e iniciará a tabulação e à análise dos resultados. A coleta de dados ocorrerá entre os dias 01 e 29 de fevereiro de 2025 e terá duração de 15 minutos.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18. A pesquisadora deixou ciente que caso haja a recusa dos participantes, esses são garantidos por lei sem prejuízo algum ao andamento da pesquisa e daqueles que decidirem contribuir, não haverá repercussões negativas para eles no estudo.

No que se refere aos benefícios, os resultados poderão servir como base para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Essa pesquisa também poderá fomentar o diálogo entre educadores, gestores e formuladores de políticas, promovendo um ambiente colaborativo para a melhoria contínua do sistema educacional.

Fortaleza, 11 de novembro de 2024



Waléria Souza Lessa

Diretora da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense

Waléria Souza Lessa
Mat. 5066701
Diretora Escolar
EM Catulo da Paixão Cearense
Ato 0692 / 2024

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Waléria Souza Lessa, Diretora da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, estou ciente que o protocolo de pesquisa, cujo título da pesquisa é "AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I". O estudo será desenvolvido pela pesquisadora Maria de Jesus Silva Alves Farias, sob orientação da professora Doutora Ana Paula Antunes, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto-Portugal.

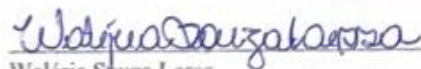
Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho desta instituição e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes. Por isso, autorizo, por meio deste termo*, a sua execução e acesso as informações sobre a temática proposta.

No que se refere a coleta de dados, essa ocorrerá quando houver a aprovação do projeto pela Plataforma Brasil e que será feita uma reunião com todos os professores, via meet, e será apresentado o projeto e o questionário para que possam contribuir participando da pesquisa. Depois será encaminhado a cada participante dois envelopes pardos, um com o questionário e o outro com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após a assinatura e o preenchimento do mesmo, os participantes irão depositar os envelopes lacrados, sem qualquer menção ao seu nome, em uma caixa que estará na secretaria da escola. Após o recebimento de todos os envelopes, esses serão encaminhados para a pesquisadora e iniciará a tabulação e à análise dos resultados. A coleta de dados ocorrerá entre os dias 01 e 29 de fevereiro de 2025 e terá duração de 15 minutos.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18. A pesquisadora deixou ciente que caso haja a recusa dos participantes, esses são garantidos por lei sem prejuízo algum ao andamento da pesquisa e daqueles que decidirem contribuir, não haverá repercussões negativas para eles no estudo.

No que se refere aos benefícios, os resultados poderão servir como base para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Essa pesquisa também poderá fomentar o diálogo entre educadores, gestores e formuladores de políticas, promovendo um ambiente colaborativo para a melhoria contínua do sistema educacional.

Fortaleza, 11 de novembro de 2024



Waléria Souza Lessa

Diretora da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense

Waléria Souza Lessa
Mat 5066701
Diretora Escolar
EM Catulo da Paixão Cearense
Ato 0692 / 2024

Anexo B - Termo de consentimento informado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você é convidado(a) a participar da investigação sobre “AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I”. Este é da responsabilidade da pesquisadora Maria de Jesus Silva Alves Farias da Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada serão: Geral: Analisar como ocorre as adequações curriculares para os alunos do Ensino Fundamental I com dificuldades de aprendizagem. Específicos: Verificar se o professor possui formação em educação inclusiva; Verificar como é feito o planeamento e a implementação das adequações curriculares; Verificar como ocorre o processo de colaboração da família com a escola no processo de aprendizagem do aluno.

2. A sua participação na pesquisa ocorrerá em forma de resposta ao questionário, que será aplicado durante o mês de fevereiro de 2025.

3. Sua identidade e suas informações, serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando sujeita às penas previstas na Lei brasileira. O pesquisador compromete-se a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/2016 do Brasil.

4. Também foi informado que o processo de recolha 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.

5. No que se refere aos Riscos, tem-se: A pesquisa sobre adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental I pode enfrentar alguns riscos significativos. Um deles é a resistência dos professores em participar ou compartilhar suas práticas, devido a preocupações com julgamentos ou repercussões negativas. Para minimizar esse risco, será garantido a confidencialidade dos participantes, asseguraremos que suas identidades e respostas sejam mantidas em sigilo. Outro risco é que as respostas possam ser influenciadas por vieses, caso os participantes sintam a necessidade de apresentar suas práticas de maneira mais positiva do que realmente são. Para abordar esse problema, será incentivados a serem honestos e como a coleta de dados será de forma anônima, eles poderão sem medo, serem sinceros e abertos a contribuir.

6. No que se refere aos benefícios: Os resultados podem servir como base para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Essa pesquisa também pode fomentar o diálogo entre educadores, gestores e formuladores de políticas, promovendo um ambiente colaborativo para a melhoria contínua do sistema educacional.

7. Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, bem como será apresentado ao final, os resultados da pesquisa.

8. Será garantido o ressarcimento e indenização de danos em relação a qualquer dano direto ou indiretamente causado por esta pesquisa, a Pesquisadora do Estudo e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o participante de pesquisa possa vir a sofrer e essa indenização será feita via depósito bancário para a conta do participante ou seu representante (Item IV. 3.g., da Resolução CNS n. 466/2012), bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

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-se 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 quaisquer dúvidas pode entrar em contato com a pesquisadora. Será garantido aos participantes o acesso aos dados parciais ou finais do resultado do estudo, ou sobre o comportamento da pesquisadora 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 a pesquisadora, e-mail: 42016@ufp.edu.br ou telefone (85) 98976-5996.

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 a pesquisadora.

12. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação 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. 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. Após a assinatura, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento. 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.

O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa na área de atuação em Educação.

Nome da pesquisadora: Maria de Jesus Silva Alves Faria
(85) 98976-5996.– email: 42016@ufp.edu.br
Horário Comercial e Emergencial.
Instituição: Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Rua de Alexandre Fleming 70, Paranhos, Porto, 420, Portugal
Tel. +351 225 071 300

Comitê do centro universitário Pitágoras de Fortaleza Endereço: Rua Barão de Aratanha, 51 -
Bloco A, térreo, sala próxima as coordenações. Bairro: Centro
CEP: 60.035-110 Telefone: (85)3402-0901 E-mail: cep.fortaleza@kroton.com.br

Os comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

_____, _____ de 2025.

Nome legível do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Maria de Jesus Silva Alves Faria
Pesquisadora

Assinatura da pesquisadora

Anexo C – Parecer de consubstanciado do CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO
PITÁGORAS DE FORTALEZA -
UNIPITÁGORAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador: MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84226224.8.0000.8367

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.258.974

Apresentação do Projeto:

À medida que as salas de aula se tornam cada vez mais diversificadas, os educadores enfrentam o desafio de adaptar o currículo para atender às necessidades únicas de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e social. Neste interim, essa investigação busca explorar como as adequações curriculares são implementadas na prática, examinando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, os recursos disponíveis e as políticas educacionais que orientam essas práticas. Além disso, a pesquisa pretende identificar as barreiras enfrentadas pelos educadores e propor soluções que possam facilitar a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como ocorre as adequações curriculares para os alunos do Ensino Fundamental I com dificuldades de aprendizagem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A pesquisa sobre adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental I pode enfrentar alguns riscos significativos. Um deles é a resistência dos professores em participar ou compartilhar suas práticas, devido a preocupações com

Endereço: Rua Barão de Aratanha, 51 - Bloco A, térreo, sala próxima as coordenações.

Bairro: CENTRO

CEP: 60.035-110

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3402-0901

E-mail: cep.fortaleza@kroton.com.br

Continuação do Parecer: 7.258.974

juizamentos ou repercussões negativas. Para minimizar esse risco, será garantido a confidencialidade dos participantes, asseguraremos que suas identidades e respostas sejam mantidas em sigilo. Outro risco é que as respostas possam ser influenciadas por vieses, caso os participantes sintam a necessidade de apresentar suas práticas de maneira mais positiva do que realmente são. Para abordar esse problema, será incentivados a serem

honestos e como a coleta de dados será de forma anônima, eles poderão sem medo, serem sinceros e abertos a contribuir.

Benefícios

Os resultados podem servir como base para a formulação de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Essa pesquisa também pode fomentar o diálogo entre educadores, gestores e formuladores de políticas, promovendo um ambiente colaborativo para a melhoria contínua do sistema educacional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância para a área da educação e ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta os documentos obrigatórios: Carta de anuência, TCLE, Orçamento e cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está apto para ser iniciado após todas as solicitações do CEP terem sido atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório", para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2431189.pdf	11/11/2024 17:17:52		Aceito
Declaração de	Termo_anuencia_compressed.pdf	11/11/2024	MARIA DE JESUS	Aceito

Endereço: Rua Barão de Aratanha, 51 - Bloco A, térreo, sala próxima as coordenações.

Bairro: CENTRO

CEP: 60.035-110

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3402-0901

E-mail: cep.fortaleza@kroton.com.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
PITÁGORAS DE FORTALEZA -
UNIPITÁGORAS**



Continuação do Parecer: 7.258.974

Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia_compressed.pdf	17:17:20	SILVA ALVES FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/11/2024 16:52:19	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	11/11/2024 16:52:13	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito
Outros	Questionario.docx	14/10/2024 19:03:28	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_NID_42016_2CE_CEEE.pdf	14/10/2024 19:03:02	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito
Outros	Declaracao_Orientador_Plataforma_Brasil_assinada.pdf	14/10/2024 19:02:51	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadora.pdf	14/10/2024 19:02:32	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Maria.docx	14/10/2024 18:56:11	MARIA DE JESUS SILVA ALVES FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 29 de Novembro de 2024

Assinado por:

FRANCISCO LUCAS FAUSTINO DO NASCIMENTO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Barão de Aratanha, 51 - Bloco A, térreo, sala próxima as coordenações.

Bairro: CENTRO

CEP: 60.035-110

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3402-0901

E-mail: cep.fortaleza@kroton.com.br

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário sociodemográfico

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessária formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta –

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta –

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta –

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta –

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta -

Apêndice B –Transcrição do Questionário – Professora 1

Professora 1 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta - não

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta- não, me dedico a esta formação

3. É necessária formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta – Acho que sim, precisa-se conhecer sobre o assunto

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta – Como criar um ambiente inclusivo.

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta – Igualar Os conteúdos para todos

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta – Importante

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta – Não tem diferença

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta – Às vezes tiramos dúvidas com a tia do AEE

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Na escola incluindo os alunos que tem dificuldades de aprendizagem.

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta – Livros.

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta – Melhora da aprendizagem.

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta – Sim.

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta – ajudar na disciplina e aprendizagem dos alunos.

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta – Não.

Apêndice C –Transcrição do Questionário – Professora 2

Professora 2 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 11e 15 anos de formada e de tempo na escola de 6 a 10 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?
Resposta – Sim
2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?
Resposta- 5 anos
3. É necessário formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique
Resposta – Sim Para uma melhora no aprendizado dos educadores
4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?
Resposta – transtorno de aprendizagem como alfabetizar alunos com PEA
5. O que seria uma adequação curricular para você?
Resposta – Uma adaptação de acordo com a dificuldade
6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?
Resposta – Muito importante
7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?
Resposta – Não sei identificar
8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?
Resposta – Acredito que a tecnologia leis
9. Como se dá o planejamento inclusivo?
Resposta – Fazendo adaptações dos conteúdos
10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?
Resposta – Tablet, livros, cartais e vídeo
11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?
Resposta – Melhora o desenvolvimento
12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?
Resposta - Sim
13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?
Resposta - Melhorar o desempenho do aluno
14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?
Resposta – No meu grupo de alunos não tanto.

Apêndice D – Transcrição do Questionário – Professora 3

Professora 3 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessária formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta – Fazendo adaptações dos conteúdos

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta – Tablet, livros, cartais e vídeo

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta – Melhora o desenvolvimento

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta - Sim

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta - Melhorar o desempenho do aluno

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta – Não.

Apêndice E –Transcrição do Questionário – Professora 4

Professora 4 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessário formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

3. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

4. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

5. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

6. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

7. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

8. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta – Fazendo adaptações dos conteúdos

9. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta – Tablet, livros, cartais e vídeo

10. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta – Melhora o desenvolvimento

11. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta - Sim

12. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta - Melhorar o desempenho do aluno

13. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta - Não.

Apêndice F – Transcrição do Questionário – Professora 5

Professora 5 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessária formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta – Fazendo adaptações dos conteúdos

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta – Tablet, livros, cartais e vídeo

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta – Melhora o desenvolvimento

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta - Sim

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta - Melhorar o desempenho do aluno

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta - Não.

Apêndice G –Transcrição do Questionário -- Professora 6

Professora 6 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessária formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta – Fazendo adaptações dos conteúdos

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta – Tablet, livros, cartais e vídeo

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta – Melhora o desenvolvimento

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta – Sim

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta - Melhorar o desempenho do aluno

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta - Não.

Apêndice H –Transcrição do Questionário – Professora 7

Professora 7- sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessário formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta –

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta –

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta –

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta –

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta -

Apêndice I –Transcrição do Questionário – Professora 8

Professora 8 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessário formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta –

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta –

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta –

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta –

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta -

Apêndice J — Transcrição do Questionário – Professora 9

Professora 9 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessário formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta –

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta –

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta –

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta –

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta -

Apêndice K – Transcrição do Questionário – Professora 10

Professora 10 - sexo feminino, faixa etária de 31 a 50 anos, tem entre 16 e 20 anos de formada e de tempo na escola de 11 a 15 anos.

1. Possui formação em atendimento educacional inclusivo?

Resposta -

2. Qual tempo para qualificação e formação docente para a implementação de adequações curriculares?

Resposta-

3. É necessário formação continuada para que a inclusão se efetive? Justifique

Resposta –

4. Quais os temas para formação em inclusão que você gostaria de ter?

Resposta –

5. O que seria uma adequação curricular para você?

Resposta –

6. Qual a importância das adequações curriculares para alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta –

7. Qual a diferença entre adequações curriculares e adaptações curriculares?

Resposta –

8. Quais ferramentas e recursos são disponíveis para auxiliá-los na criação de adequações curriculares?

Resposta –

9. Como se dá o planejamento inclusivo?

Resposta –

10. Quais ferramentas são utilizadas para a efetivação do seu planejamento?

Resposta –

11. Quais os efeitos das adequações curriculares no desenvolvimento do aluno?

Resposta –

12. As práticas pedagógicas compartilhadas contribuem para as adequações curriculares que você realiza nas atividades do seu aluno?

Resposta –

13. Qual a importância da família na colaboração do processo de adequação curricular?

Resposta

14. A família é parceira da Escola no processo de aprendizagem do aluno?

Resposta -