

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS
INCLUSIVOS

CARLA ANDRÉA LUVIZETTO SELISTRE TRUDA

**ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
CAMINHOS, DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES**

Porto Alegre

2012

CARLA ANDRÉA LUVIZETTO SELISTRE TRUDA

**ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:
CAMINHOS, DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES**

Monografia entregue como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Me. Luciane Torezan Viegas

Porto Alegre

2012

Aos meus pais, Helio (*in memoriam*) e Luci, que sempre confiaram e possibilitaram aprendizagens recheadas de amor.

Aos meus filhos: Maria Clara (*in memoriam*), Maria Vitória, Ana Clara e Miguel, pelo amor e paciência sem limites.

Aos meus irmãos Carlos e Thiago pelo amor incondicional e presença marcante em minha vida.

Ao Vicente pelo apoio, participação e estímulo constante.

A todos que participaram e possibilitaram que este trabalho acontecesse.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer ...

...à professora Luciane Torezan Viegas pela paciência com as minhas impaciências, por ser uma fonte inesgotável de saberes compartilhados e por estar sempre disposta a ouvir e realizar trocas produtivas...alguém que me enche de honra por poder construir aprendizagens.

...ao professor Cláudio Baptista, por acreditar e confiar mais em mim, muitas vezes mais do que eu mesma...pela atenção e confiança, minha gratidão.

...Aos colegas que me incentivaram e participaram do crescimento e da caminhada até aqui...muito obrigado e desde já a saudade que fica.

...aos professores...condutores e facilitadores neste processo de construção de aprendizagem...muito obrigado pela chance de crescer, de melhorar como pessoa e profissional.

... à professora Mirian Moro, pelo carinho, pela ajuda e pelas trocas sempre pertinentes e inteligentes...meu carinho e admiração pessoal e profissional.

...aos meus alunos... com Necessidades Especiais ou não, que muito me ensinam sobre como ser melhor a cada dia como ser humano...meu amor e gratidão pelas aprendizagens constantes.

“Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua produção ou a sua
construção.”
Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo trata da temática “adaptações e flexibilizações curriculares, discussões e possibilidades” e teve como objetivo pesquisar de que maneira devem ser feitas as adaptações e flexibilizações curriculares a que têm direito os alunos em situação de deficiência, asseguradas na legislação vigente. As questões de pesquisa trataram dos conceitos e práticas de flexibilização e adaptação curricular, definidos ao longo do texto com base nas diferentes concepções teóricas pesquisadas. Autores como Coll, Perrenoud, Carvalho, Silva e Minetto contribuíram para a revisão teórica que sustentou as reflexões contidas no texto. A metodologia de pesquisa com abordagem bibliográfica, contribuiu para relacionar o problema de pesquisa com a investigação de informações bibliográficas, documentos e obras que fundamentaram a busca por respostas para as questões levantadas: Por que e o que flexibilizar e adaptar? O que adaptar e flexibilizar: currículos ou conteúdos? E, finalmente: De que maneira é possível implementar a adaptação e flexibilização curricular? Estabelece-se definições de currículo, conteúdos, adaptações e flexibilizações curriculares, entendendo seus papéis na organização escolar, bem como perpassam a prática vigente na escola. Ao entender os conceitos, pode-se definir o objeto das adaptações e flexibilizações: conteúdos ou currículos, podendo traçar metas e estratégias de ação para implementação das adaptações e flexibilizações curriculares. Parte-se do pressuposto que para adaptar e flexibilizar currículo é necessário a crença que toda criança pode aprender, tendo deficiência ou não, bem como a concepção de currículo vigente no Projeto Político Pedagógico, definirá os conteúdos como mera listagem para transmissão dos mesmos ou como sugestões que propiciem a construção de conhecimento. O estudo conclui que para adaptar e flexibilizar um currículo é necessário que o Projeto Político Pedagógico contemple estas mudanças bem como seja analisado por uma equipe multidisciplinar a necessidade efetiva desta alteração e o caráter individual da mesma, uma vez que as adaptações e flexibilizações são únicas para cada indivíduo em situação de inclusão. É premente definir competências que se quer alcançar para poder saber se se faz necessário ou não adaptar e flexibilizar um currículo, bem como ao professor cabe também, desacomodar-se e não prender-se ao diagnóstico como limitador, percebendo seu caráter capacitador. Por fim, adaptar e flexibilizar currículo exige que o professor receba formação, busque capacitação e tenha vontade aliada ao conhecimento, para incluir o aluno em qualquer condição na escola regular e no ensino comum.

Palavras-chave: adaptação. flexibilização. currículo.

ABSTRACT

This study treats the subjects “curricular adapting and flexibility, discussion and possibilities.” Their target was how can do the curricular adaptations and ductility, considering defective situations- both legally assured. This research is about concept and pratic of flexibility and curriculum adapting, in order to define them based in different theories. Authors like Coll, Perrenoud, Carvalho, Silva e Minetto contributed to the theoric review and supported the reflexions in the text. The research methodology with bibliography contributed to link the problems with the investigative matters, documents and pieces well-founded by questions such as: Why do we bend and adapt? Wich do we do: to adapt curriculum or subjects? And finally- how can we improve and adapt this flexibility? We get a definition of curriculum, subjects, adaptations and flexibilities; we must understand their places on scholar organization. When we understand them, we organize targets and goals, the strategies to implement our adaptations. We begin that it’s necessary to understand every children can learn, being defficient or not, and the curriculum in the Politic Pedagogic Project will define the subjects as a suggestion to “build knowledge”. The conclusion is to adapt and flexibiling the curriculum it’s necessary that Pedagogic Plan may bring these changes analysed by a multiply team, the main necessity of this changing be the one for each child- because they are so different at this situation. The teacher can’t be chained to old standards or linked to limited diagnostics. A true teacher must perceive the level of capacity on a diagnostic. Indeed, to adapt and flexibilize curriculum asks that the teacher receives information, find out capacity and links determination to knowledge, to include the students in any condition at regular school and common teaching.

Keywords: adaptation, flexibility, curriculum.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONCEITUAR CURRÍCULO, CONTEÚDO, FLEXIBILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO	10
2.1 CONCEITUANDO CURRÍCULO	10
2.2. CONCEITUANDO CONTEÚDOS.....	13
2.3 CONCEITUANDO ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO	15
3 DEFININDO O OBJETO DAS ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES: CONTEÚDOS OU CURRÍCULOS.	18
4 FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES.....	19
4.1 IMPLEMENTANDO UM PROJETO PEDAGÓGICO INCLUSIVO	19
4.2 DIAGNÓSTICO: LIMITADOR OU CAPACITADOR?	20
4.3. FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO: CAMINHOS E DISCUSSÕES PARA SOLUÇÕES	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, através das aulas e leituras percebi que ao utilizar o Parecer n. 56/2006 os alunos em situação de deficiência, têm garantido a aprovação, uma vez que respeita, acertadamente, o tempo individual de aprendizagem. Nesta aplicabilidade há uma grande distorção em função do professor não preocupar-se se está havendo ou não aprendizagem, ignorando as capacidades de cada aluno.

Toda esta situação, verificada na escola Estadual em que trabalho, causou-me inquietação e passei a pesquisar que atitudes tomar para que a inclusão de fato acontecesse. A resposta para esta situação veio através da Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001, artigo 8º, Inciso III, que destaca a importância da adaptação e flexibilização curricular. Passei a questionar-me e em todas as oportunidades fazia o mesmo com as autoridades pertinentes sobre: Por que e o que flexibilizar e adaptar?

Em determinada situação profissional, ao questionar sobre o tema, obtive como resposta de um membro da Secretaria de Educação Especial do Governo do Estado, que flexibilizar e adaptar um currículo acabaria por gerar exclusão do aluno em situação de deficiência, pois os mesmos não fariam os trabalhos como os outros alunos que não se encontram em situação de deficiência.

Como resultado da minha pesquisa, constatei que há um grande erro de interpretação e compreensão, pois adaptação curricular não significa trocar a atividade por outra que não tenha nenhuma ligação com o que foi proposto e sim transformá-la em uma atividade viável dentro das capacidades do aluno em situação de deficiência. Ao propor uma mesma atividade não considerando as dificuldades e diferenças dos alunos com Necessidades Especiais, torna-se o currículo inadequado às respostas que o aluno necessita ter. Entende-se que não se trata também de empobrecimento ou banalização curricular e sim, segundo Carvalho (2010, p.114), “encontrar caminhos que permitam flexibilizar os conteúdos do currículo e proporcionar a todos, relações com saber”.

A partir desta compreensão, passei a analisar e perguntar-me de que maneira as inclusões podem efetivamente acontecer? Partindo da proposta de

flexibilização e adaptação curricular de que maneira é possível, e o que vai-se adaptar e flexibilizar; conteúdos ou mudar o currículo?

Para procurar responder a estas questões, através do presente trabalho, acredito ser necessário primeiramente estabelecer alguns conceitos importantes tais como: currículos, conteúdos, flexibilização e adaptação, entendendo assim que papel exercem na organização escolar, e de que maneira estes conceitos perpassam esta mesma prática.

Ao entender os conceitos, é possível começar a definir o objeto das adaptações e flexibilizações: conteúdos ou currículos, diagnosticando, percebendo a realidade, para traçar metas e estratégias de ação. Por fim, entendendo conceitos e qual o objeto das adaptações e flexibilizações pode-se chegar à identificar formas de implementação das adaptações e flexibilizações curriculares.

Para tal trabalho, utilizo pesquisa bibliográfica, que de acordo com Macedo (1994, p.13)

[...] é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses e etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

Com este trabalho, procuro conceituar objetivamente currículos, conteúdos, flexibilização e adaptação, definir qual o objeto das adaptações e flexibilizações: conteúdos ou currículos e identificar formas de implementação das adaptações e flexibilizações curriculares.

No capítulo dois estão presentes um breve histórico, definição de currículo e as definições de conteúdo, flexibilização e adaptação. A seguir, no capítulo três há a discussão sobre o que vai-se adaptar e flexibilizar? Conteúdos ou currículos, percebendo-se a importância de cada um no processo de adaptação e flexibilização. No capítulo quatro, a discussão é a respeito das formas de implementação das adaptações e flexibilizações curriculares, passando por implementação de um projeto pedagógico inclusivo e a discussão sobre o diagnóstico ser limitador ou capacitador, concluindo com discussões para encontrarmos caminhos e soluções. No quinto e último capítulo, encontram-se as considerações finais a respeito deste trabalho.

2 CONCEITUAR CURRÍCULO, CONTEÚDO, FLEXIBILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO

2.1 CONCEITUANDO CURRÍCULO

Para entender a definição de currículo é necessário saber a origem do pensamento curricular no Brasil.

De acordo com Rocha (2003, p.41) podemos situar a história do pensamento curricular no Brasil, na “primeira metade do século XX” com os “Pioneiros da Escola Nova, na década de 20, adotando a concepção e os princípios da elaboração do currículo” de estrangeiros tais como: Dewey e Montessori.

O mesmo autor segue traçando a trajetória de implantação do currículo no Brasil, colocando-nos a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em 1938, como possibilitador de “cursos, estudos, programas de treinamentos e formação de profissionais para atuar nas questões curriculares” (ROCHA, 2003, p.42). Outro ponto importante que Rocha nos traz é a publicação de um artigo de Lourenço Filho, em 1944, expondo o modelo de construção do currículo adotado pelos pioneiros, enfatizando a importância da inclusão de “definição de objetivos e estratégias a serem adotados e os programas mínimos que considerem as necessidades sociais e capacidades individuais” (ROCHA, 2003, p.42).

Neste sentido, em 1955, João Roberto Moreira publica o primeiro livro tratando da questão curricular e em 1956 há um aumento significativo da influência americana nos currículos ministrados para professores, onde, segundo Rocha, incluía-se material basicamente americano. (ROCHA, 2003, p.43).

Segue o autor afirmando, em 1960 os curriculistas dividiram-se entre um currículo mais autônomo e a busca por modelos estrangeiros. Em 1964, após o golpe, todas as transformações pelas quais o País passava em termos políticos, econômicos e ideológicos acabaram gerando a predominância do tecnicismo.

De acordo com Rocha (2003, p.44), na década de 70 surgiram os primeiros cursos de mestrado na linha de currículo, bem como passou a ser disciplina ofertada nas Universidades. Nesta mesma década, foram lançados artigos e livros sobre “planejamento, legislação e currículo na educação profissionalizante”.

Ainda para Rocha (2003, p.44), no final dos anos 80 o Brasil adquiriu uma maior autonomia frente à influência americana, bem como o início de um domínio da criticidade sobre este assunto. Desta forma, na década de 90, começa a haver a disputa entre a “pedagogia histórico crítica e a pedagogia do oprimido” (p. 14) pela supremacia nos discursos educacionais. Ao mesmo tempo, os pesquisadores brasileiros buscando a criticidade, passam a trazer influências francesas ou do “marxismo europeu” (p.16). A partir deste momento, o currículo assume um enfoque sociológico e assume seu espaço de poder. Há a difusão da ideia da contextualização política, econômica e social.

Na segunda metade da década de 90, o aparecimento de várias teorizações, tais como: marxismo, funcionalismo e outras, acabam ganhando muita força no Brasil.

A grande importância que a história do currículo apresenta é o fato de explicar os conhecimentos presentes no currículo. Ao esclarecer que ele tem uma história socialmente produzida, passa a ser sujeito às mudanças e flutuações. Segundo Silva (1995, p.07):

[...] o currículo atualmente não foi estabelecido de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação, assim como, não é resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção à formas melhores e mais adequadas.

Ao conhecermos o histórico de currículo podemos compreender de onde vem, entre outras definições a que Houaiss (2008, p.206) nos traz, onde currículo é “a programação de um curso ou de uma matéria a ser examinada”. Embora o dicionário traga esta definição, de acordo com o Coll (1997, p.145) “currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, quando e como avaliar”.

Stenhouse (1984, p. 29) apresenta outra definição de currículo como sendo “uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática”.

Observando a realidade apresentada na escola em que trabalho, muito ainda associa-se currículo à matéria, à conteúdos, quando na verdade deveria estar

associado à uma rede de intenções, atuações e ações, confirmado através do que nos diz Carvalho (2010, p.103), onde currículo é “[...] o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral”.

Dessa forma, ensina-nos Silva (2008, p. 13) sobre as intenções da escola, apresentadas em seu discurso pedagógico:

[...] pelo discurso pedagógico produzido através da análise dos dispositivos normativos oficiais, pode-se compreender as intenções das escolas, uma vez que tomou-se como pressuposto que as proposições são lidas e interpretadas pelas escolas de diferentes maneiras, fazendo com que adquiram significados particulares muitas vezes distintos de sua versão original.

Neste sentido, aparecem como propostas de “referências para diretrizes curriculares e avaliação destes mesmos sistemas”, segundo Silva (2008, p. 60), a palavra competência como indicativo do que é necessário para buscar a “solução de problemas” adquirindo “estratégias cognitivas”. Dessa forma faz-se necessário definir competência e compreender sua inserção dentro do processo curricular. Silva (2008, p.85) define competência como a “resolução de um problema com qualidade em seus resultados”. O que nos remete a acreditar em um conceito predefinido, sem discussão sobre os seus significados. Perrenoud (2000, p.09) insere uma abordagem do currículo centrado na “construção de competências” definido pelo autor como uma “pedagogia diferenciada”. Esta diferenciação está na vivência de “situações fecundas de aprendizagem”.

Assim, esta pedagogia está fundamentada na produção de igualdade, e entendo que esta igualdade está em proporcionar chances de construção de aprendizagens para todos, e ao mesmo tempo, a diferenciação está no respeito aos processos de formação. Para tanto, necessitamos entender o que são competências e Perrenoud (1999, p. 07) entende-as como “como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Segue o mesmo autor afirmando que

um ensino voltado para o desenvolvimento de competências não pode resumir-se à transmissão pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a transferência de conhecimentos de uma situação para outra. Desse modo, os saberes escolares iriam adquirindo significado, fazendo sentido diante das práticas sociais” (p.07).

Silva ensina-nos que “competência é a expressão da relação entre pensamento e ação” (SILVA, 2008, p.87). Assim a competência envolve trabalhar, também, com os saberes oriundos da experiência, conhecimentos prévios trazidos aliados aos saberes teóricos que constituem um problema a ser solucionado. Por isto, Silva (2008, p.90) nos diz que: “[...] a competência é sempre constituída socialmente, na prática em situações de interação ao desenvolver os esquemas que possibilitam que os conhecimentos sejam contextualizados”.

Perrenoud (1999, p.72) apresenta as competências como um auxílio para enfrentar o fracasso escolar, porque se faz necessário repensar o trabalho de escola, ou seja, metodologia de transposição didática, contextualização de tempos e saberes e, por conseguinte, rever formas de avaliação. Quando repensamos estas situações, o ensino acaba por diferenciar-se e a formação docente também muda.

2.2. CONCEITUANDO CONTEÚDOS

No dicionário Houaiss (2008, p.186) em relação à definição de conteúdos, existem dois conceitos principais, que são: “tópico abrangido em livro; assunto”. Já Carvalho (2010, p. 95) associa conteúdos à “disciplinas curriculares”, que por sua vez, entende como “corpos organizados e sequenciados de conhecimentos segundo uma determinada lógica, estabelecida pelos especialistas das áreas de conhecimento”. Partindo destas definições pode-se entender conteúdos como áreas de conhecimento que não levam em conta os interesses, vivências e conhecimentos prévios dos alunos. Associam-se aí conteúdos à “transmissão de uma lista de conhecimentos”. Os professores estiveram divididos entre a importância dada à “necessidade de ensinar conteúdos e o reconhecimento que o excessivo peso conferido aos conteúdos é a origem de grande parte dos males que atingem a educação escolar” (COLL, 1998, p. 9).

Associou-se, por muito tempo, aprendizagem à “transmissão cumulativa” de conteúdos de uma maneira onde “uniformizava-se” a transmissão desconsiderando a individualidade do aprendizado de cada aluno. Com isto, criavam-se dois grupos: os que aprendiam eram os que “interiorizavam os conteúdos” (COLL, 1998, p.10) e os outros alunos eram os que não haviam aprendido, sem levar em conta as

particularidades que proporcionam ou não a aprendizagem. Nesta visão de transmissão direta do conteúdo, há a manutenção do professor como detentor único do saber e o aluno como receptor deste saber, sem uma construção por parte do aluno, tendo o professor como facilitador do processo. Deste panorama chamado por Coll (1998, p. 10-11) de “concepção tradicional” passamos para o que este autor chamou de “reação crítica” que está fundamentada nos estudos “sobre a psicologia infantil e a psicologia do desenvolvimento, em uma concepção alternativa apresentada em geral como “progressista” ou “centrada no aluno”. A partir desta visão, instala-se a valorização da construção do conhecimento por parte do aluno, tendo o professor, como citado anteriormente, o papel de “facilitador ou orientador da aprendizagem”. Nesta perspectiva, trazia o conteúdo como “uma listagem obrigatória a ser infundida ao aluno pelo professor e a outra concepção destacava a importância da criatividade e da descoberta na aprendizagem escolar”.

A “Reforma Educacional” (COLL, 1998, p.9) vem resignificar as duas concepções de uma única maneira, não desprezando a listagem de conteúdos a serem desenvolvidos, mas significando o material para que

[...] esteja internamente organizado e seja compreensível- e que o aluno disponha de conhecimentos prévios que possa ativar e relacionar com esse novo material juntamente com uma disposição favorável para buscar esse tipo de relações significativas. (POZO, 1998, p.47).

Assim, “há o rompimento com a transmissão unilateral dos conteúdos, passando a valorizar a construção do ensino e da aprendizagem” (COLL, 2000, p. 11). Os conteúdos curriculares passam a ser, na Reforma, “uma seleção de formas ou saberes culturais assumindo sentido de: conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc.” (COLL, 1998, p.13). Refletindo sobre estas mudanças não só conceituais em termos de conteúdos, pode-se “desmistificar” o papel que os conteúdos assumiram de “simples” listagem obrigatória para partícipe da construção da aprendizagem através da sua resignificação.

Dessa forma, não se deve ou pode desvalorizar, desprezar os conteúdos, pois eles são a “concretização das intenções educativas”. São eles que vão “definir quais aspectos do desenvolvimento dos alunos a escola tentará promover” (COLL,

1998, p.13). Segue ensinando este autor ser necessário significar e dar sentido a aprendizagem, mudando a maneira de ensinar.

Na realidade, a grande discussão não deve ser em torno da culpabilidade ou não da existência de uma lista de conteúdos, e sim se a mesma deve permear uma efetiva e real mudança metodológica.

Ao entender e conseguir contextualizar a importância da manutenção dos conteúdos em nossas escolas e seu papel na organização escolar, é possível compreender melhor de que maneira este conceito perpassa a prática adotada neste ambiente.

2.3 CONCEITUANDO ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO

De acordo com Aurélio (2009, p.93) adaptar significa “tornar apto, adequar, tornar-se (mais) apto a fazer (algo)”. Já em Bueno (2007, p.25) adaptar quer dizer “ajustar uma coisa a outra; amoldar;adequar; apropriar;acomodar-se;ajustar-se”. Flexibilizar, segundo Aurélio (2009, p.409) significa “tornar-se flexível”, que por sua vez quer dizer entre outros conceitos: “fácil de manejar; maleável, dócil; suave; submisso; elástico”.

Assim, pensando estes conceitos, adaptar e flexibilizar vai mais além do que proporcionar direito à aprendizagem. Diz respeito à garantir adequação, que está associada, neste caso à felicidade. É um caminho para que as pessoas em situação de deficiência aprendam efetivamente e sintam-se felizes como partícipes e construtores de suas aprendizagens. Para isto é necessário um currículo flexível, “[...] possibilitando um maior nível de individualização do processo ensino-aprendizagem” (CARVALHO, 2010, p.105).

De acordo com Carvalho, as adaptações curriculares consistem em “modificações realizadas pelos professores, suas estratégias de ensino, organizadas às necessidades de cada aluno” (CARVALHO, 2010, p.105).

Nesta perspectiva, quanto às respostas individuais à cada aluno, Minetto (2008, p. 55) coloca-nos claramente que as “adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser “receita” que possa ser aplicada em todos os casos”.

Dessa forma “as adaptações curriculares necessitam como base para sua organização um currículo flexível e a estruturação da escola para oferecer condições reais de aprendizagem” (MINETTO, 2008, p.55).

Há um consenso entre as duas autoras (MINETTO e CARVALHO) que nos coloca a necessidade da adequação da proposta curricular onde o Projeto Político Pedagógico extrapola a burocracia e caracteriza e vai identificar a escola como inclusiva ou não, uma vez que corresponde ao pensamento dos que estarão envolvidos nela. Ao adaptar e flexibilizar o currículo o professor passa a ter autonomia mas sem poder perder o vínculo com o Projeto Político Pedagógico.

Neste sentido, todas as adaptações “precisam ser entendidas como necessárias por uma equipe multiprofissional e a partir daí é que se decide o que se pode e deve ser feito.” (MINETTO, 2008, p.58).

Para uma escola construir adaptações e flexibilizações curriculares adequadas é preciso, segundo Minetto (2008, p.60) “encontrar seu ponto de equilíbrio, para beneficiar-se delas e atender à diversidade com qualidade”. Minetto evidencia ainda dois princípios a serem atendidos:

[...] o da normalização e o da individualização. Por normalização entende-se que, independente das dificuldades dos alunos, devemos procurar ao máximo disponibilizar serviços educativos básicos, adequando-os a todos os alunos, de forma que se tenha coerência no que se está sendo oferecido. Por individualização, entende-se como o fato de adequarmos a ação educativa de modo a atender às particularidades de um determinado aluno, permitindo que independente de qualquer necessidade educativa especial, possa progredir tanto em termos de aprendizagem como de socialização. (apud COLL, 1998, p.59).

Para que uma escola seja de fato inclusiva, precisa-se da crença de que todas as crianças podem aprender, embora não o façam da mesma forma, com as mesmas necessidades, nem no mesmo ritmo ou com os mesmos interesses, sendo necessário um currículo a serviço de construções de aprendizagens. Apesar desta proposta, o que realmente acontece é que a escola recebe o aluno com Necessidades Especiais, mas não consegue mudar sua ação pedagógica, mesmo que o professor saiba o que deve fazer para atender adequadamente a este aluno.

Então, o que são adaptações curriculares?

De acordo com Minetto, podemos entender que adaptações curriculares é: “[...] toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam

a aprendizagem do aluno por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão”. (MINETTO, 2008, p.64)

Além de Minetto e Manjón (1997, p.61) traz outra definição de adaptações curriculares, como sendo “[...]o planejamento de atuação do professor como resposta às necessidades de aprendizagem de cada aluno.” Não se pode, contudo, esquecer que qualquer modificação feita é considerada uma adaptação curricular. Elas não devem virar um currículo paralelo e sim sua aplicabilidade deve funcionar nos currículos normais que aparecem no Projeto Político Pedagógico, conforme esclarece-nos Minetto (2008, p.65).

Coll (1997, p.184) vincula a amplitude e a profundidade das adaptações à natureza das necessidades educativas, sem perder de vista o Projeto Curricular Básico. Afirma-nos que só aparecerão estas “[...] ações pedagógicas especiais quando os recursos pedagógicos habituais não forem suficientes para atenderem às Necessidades Educativas Especiais dos alunos”.

Dessa forma, cabe esclarecer que as adaptações curriculares não são respostas automáticas, uma vez que haja a identificação de determinadas necessidades educativas especiais. Deve-se manter e seguir uma ordem com base no currículo regular, podendo ser a adaptação menos significativa ou mais significativa, o que só acontecerá se o professor conhecer o aluno e suas particularidades, tais como as competências que trazem consigo e o que proporciona seu processo ensino-aprendizagem (MINETTO, 2008, p.67- 68).

3 DEFININDO O OBJETO DAS ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES: CONTEÚDOS OU CURRÍCULOS.

Ao conceituarmos currículo e conteúdos, acaba-se por perceber a importância que cada um exerce dentro do processo de adaptação e flexibilização curricular. Não há como dar maior ou menor importância a um ou a outro. Na escola, a concepção de currículo que aparece no seu Projeto Político Pedagógico, vai determinar a adoção ou não de conteúdos que possibilitem a construção da aprendizagem ou que reflitam uma educação mais tradicional, onde seu papel é a listagem de tudo que deve ser ensinado pelo professor. Há, portanto, necessidade de um currículo flexível, com conteúdos voltados para a realidade e o interesse do aluno, que irão permitir realizar as adaptações e flexibilizações. Ao possibilitar o acesso ao currículo, leva-se os alunos, independentemente da dificuldade ou necessidade que tenham, a participarem das atividades de construção da aprendizagem e assim alcançarem os objetivos traçados.

Carvalho (2010, p.110) coloca-nos a questão da autonomia e autoria que os processos de adaptação e flexibilização curricular proporcionam e que favorecem a “apropriação e construção de conhecimentos” o que realmente marcará a proposta de uma educação inclusiva.

Dessa forma, ao questionarmos qual o objeto das adaptações e flexibilizações, podemos responder que vai-se adaptar o currículo, mas somente se os conteúdos programados visarem desenvolver competências, estas com o fim de utilizar os conhecimentos prévios, os saberes teóricos e com isto solucionar os problemas surgidos chegando à construção do conhecimento. Caso os conteúdos sejam trabalhados apenas como listagem do que o aluno deva aprender, a provável crença que aparecerá no Projeto Político Pedagógico é a de que o currículo é fechado, com transmissão dos conteúdos, sem construção da aprendizagem, o que não permitirá adaptar ou flexibilizar o currículo.

4 FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

4.1 IMPLEMENTANDO UM PROJETO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

A inclusão escolar de alunos em situação de deficiência tem gerado discussões sobre o projeto pedagógico inclusivo, buscando resposta à questão principal: Como implementar, de maneira eficaz, o projeto inclusivo nas escolas?

Beyer (2007, p.75) coloca-nos muito bem que não há uma “fórmula” de implementação. Suas pesquisas indicaram haverem princípios a serem seguidos que podem funcionar.

Quando coloco a palavra “podem”, como condição, aceno com uma ligação a outros fatores que influenciam na implementação do projeto inclusivo. Entre eles há o despreparo, o desconhecimento, a falta de uma rede de apoio, a infraestrutura escolar e a falta de troca entre os professores. Estes fatores fazem com que a inclusão seja vista como inviável, impraticável, pois frente ao desconhecido, a insegurança, a dúvida, gera rejeição.

Partindo destes sentimentos, destes fatores, BEYER (2007, p.79) pensou três princípios pedagógicos extremamente importantes para implementação do projeto inclusivo que são: “[...] a individualização do ensino, o princípio da bidocência e a redução numérica dos alunos.” Por individualização do ensino, entende-se como uma maneira de dar conta da heterogeneidade, observando uma maior interação com o aluno. Por princípio da bidocência, entende-se como sendo o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais por um segundo professor, discretamente, sem deixar que os demais alunos sejam atendidos. Por princípio da redução numérica dos alunos nas turmas de inclusão entende-se como a possibilidade de uma intervenção mais específica em sala de aula, bem como uma maior interação com os alunos.

Além destes princípios descritos anteriormente há a necessidade de reformulação do currículo de formação. Grande parte dos professores foi formado buscando a transmissão de conhecimentos, portanto é esta a relação com o saber que foi estabelecida e é assim que sabem estabelecer relações com o saber.

Nesta perspectiva, Beyer (2007, p. 80) é categórico quando nos fala da importância do professor em sala de aula para chegarmos ao êxito na implementação do projeto inclusivo:

[...] o professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo.

Faz-se necessário que o projeto pedagógico inclusivo atenda efetivamente estes princípios e a discussão acerca da formação dos professores seja aprofundada e implementada, transformando o que se julga inviável em uma proposta que transmita segurança e sirva de apoio aos professores.

4.2 DIAGNÓSTICO: LIMITADOR OU CAPACITADOR?

Na educação especial, constantemente vê-se a preocupação em relação ao diagnóstico com a finalidade de estabelecer aquilo que o aluno não é capaz de fazer. Acaba-se por rotular ou padronizar as incapacidades e deixa-se de proporcionar estímulos para desenvolver as capacidades.

Como Pinel (2009, p. 30) coloca-nos, ao classificarmos a outra pessoa por seu “nome-psicopatologia” estamos rotulando-a, dando destaque mais aos “aspectos negativos do avaliado”. É muito comum colocarmos em destaque, ao avaliarmos um aluno, as problemáticas que ele apresenta. Detemos-nos ao diagnóstico que ele tem (aluno autista, com dislexia...) como se este diagnóstico explicasse seus fracassos e justificasse a falta de investimento em suas capacidades. Este é um hábito que perpassa a formação dos professores. Ao reduzir o aluno ao seu diagnóstico reduzo-o a resistente à provocações, portanto nego-lhe o direito à construir aprendizagens dentro de suas capacidades.

Dessa forma, posso afirmar que falta ao professor desconstruir-se desta postura enrijecida e moldada solidamente, onde classifica, rotula e destrói chances de intervenção para capacitação. Entendo que a sociedade é organizada e quando alguém ou algo desestabiliza esta organização, não estando nos padrões por ela

estabelecidos, causa perturbação e acaba gerando rejeição, o que se manifesta na percepção das limitações do sujeito, levando-nos a introjetarmos pejorativamente estas diferenças que aparecem em decorrência da manifestação das deficiências.

Carvalho (2010, p.25) confirma esta situação ao colocar que categoriza-se as pessoas de duas maneiras: “as que têm sanidade e as insanas”. Estes termos utilizados para designá-las vêm carregados de significados negativos e dão uma ideia de perpetuidade desta condição, além de despertarem sentimentos como pena e repulsa, que não auxiliam na mudança de condições do sujeito, causam desesperança e aceitação de um modelo de anormalidade, bem como deixa-os em situação de desvantagem.

Este rótulo imposto pelo diagnóstico não leva em conta que apesar da mesma deficiência, existem outros fatores que também influenciam, tais como: as trajetórias de vida de cada um, suas permanências em ambientes familiares e sociais diferenciados, fatores estes que não costumam fazer parte do diagnóstico médico, que destaca a condição de permanência.

Dessa forma Pinel (2009, p.32) afirma que “A exclusão não ocorre apenas na avaliação diagnóstica e escolar, mas no currículo amplo (o prescrito e o real) da/na escola”. Isto porque, ao demonstrar ter problemas de aprendizagem, o aluno passa a incomodar, não sendo visto que os conteúdos apresentados a ele são culturais, carregados de predefinições as quais ele não dá conta de organizar e construir seus conceitos.

Dessa maneira, fica claro que o diagnóstico não deva ser algo limitador, o que acontece sempre que olhamos a deficiência como algo definido e estanque. É preciso que, ao “realizar um diagnóstico para e na escola todas as partes envolvidas sejam ouvidas, haja um diálogo com todos” (PINEL, 2009, p.34).

Só assim a deficiência passará a deixar de ser vista como: “[...] apenas como características individuais de um grupo de pessoas que apresentam a mesma lesão e passará a ter maior abrangência, implicando análises do contexto socioeconômico e cultural em que as pessoas vivem” (CARVALHO, 2010, p.38).

4.3. FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO: CAMINHOS E DISCUSSÕES PARA SOLUÇÕES

De acordo com o que nos coloca Carvalho (2010, p.49) “não há receitas e experiências apontam que elas não dão certo, sejam como propostas ou como imposições se implementadas mecanicamente, sem crítica”.

Dessa forma mostra-se muito delicada e frágil a aceitação de mudanças em uma escola que tem um “ranço elitista e homogeneizador. O aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais especiais; este representa a diferença que assusta e ameaça.” (CARVALHO, 2010, p.49).

Em primeiro lugar, como um caminho para buscar soluções para implementação das adaptações e flexibilizações curriculares, é preciso discutir e proporcionar a formação continuada ao professor. Faz-se necessário que haja mobilização por parte do mesmo para aceitação e mudança da sua prática pedagógica. Após esta primeira mudança, que parte da conscientização pessoal e profissional, é preciso trabalhar juntamente com toda escola (nível mesopolítico) para que o Projeto Político Pedagógico contemple as adaptações curriculares.

A partir disto cabe ao professor sair de sua zona de conforto e apropriar-se de novas atitudes tais como: “conhecer o que irá ensinar; considerar erros e obstáculos à aprendizagem na hora de trabalhar; construir e planejar com os alunos, não somente para os alunos; ajustar as dificuldades às possibilidades alcançadas pelos alunos; mudar a avaliação para uma questão mais formativa; trabalhar buscando a integração, interação e cooperação entre os alunos com necessidades educativas especiais e os demais alunos” (PERRENOUD, 1999).

Diferenças sempre haverão em salas de aula, é preciso que o professor saiba administrar a aprendizagem destas diferenças. Saiba que a diferença não os incapacita de aprender, mas sim visualizar as potencialidades de aprendizagens existentes.

O professor deve suscitar o desejo de aprender, deve explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Deve oferecer atividades opcionais de formação, favorecendo a definição de um projeto pessoal do aluno (PERRENOUD, 1999).

Quando o aluno é envolvido nas suas aprendizagens, no trabalho desenvolvido pelo professor, passa a buscar em suas referências e constrói com elas suas aprendizagens, por identificar-se com o que está sendo aprendido, tornando significativas suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, pude comprovar, juntamente com a fundamentação dos autores, a importância de adaptar e flexibilizar o currículo para os alunos em situação de deficiência.

O referido estudo, para conceituar currículo, realizou um apanhado histórico, contextualizando a origem do pensamento curricular no Brasil. Ao realizar esta contextualização, explicam-se os conhecimentos presentes no currículo, sua produção social (o que causa mudanças e flutuações) e principalmente que o currículo está em constante fluxo e transformação, não sendo resultado de um processo evolutivo em direção às formas melhores e mais adequadas.

Ao definir currículo, diretrizes curriculares e avaliação de sistemas escolares, aparece a expressão competência, que foi definida pela maioria dos autores pesquisados como sendo a resolução de um problema e alcance de um resultado com critérios de qualidade ou como a capacidade de agir de maneira eficaz, utilizando os conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, sendo auxílio também para enfrentar o fracasso escolar, por necessariamente, ter que pensar o trabalho de escola em seu conjunto.

Assim, passei a definir conteúdos partindo da discussão e articulação entre listagem de conhecimentos, transmissão cumulativa, significação e construção da aprendizagem. Mostra-se a importância da manutenção dos conteúdos em nossas escolas, e a possibilidade de compreensão da maneira como este conceito demonstra a prática adotada neste ambiente.

Desta forma, ao conceituar adaptação e flexibilização percebi que são objetos que dizem respeito a garantir adequação, a proporcionar direito à aprendizagem, possibilitando uma maior individualização do ensino-aprendizagem. Assim sendo, adaptação curricular é algo único para cada aluno, não podendo virar um manual extensivo, com aplicabilidade a todos em situação de deficiência. Para colocá-la em prática, é preciso um currículo flexível e uma escola estruturada a fim de oferecer condições reais de aprendizagem.

Adaptar e flexibilizar proporcionam autonomia ao professor, apesar de deverem ser compreendidas como necessárias por uma equipe multiprofissional,

que não pode perder a relação com o Projeto Político Pedagógico da escola. Para que, dessa forma, seja possível adaptar e flexibilizar é necessário acreditar que toda criança, em situação de deficiência ou não, pode aprender, o que não significa que seja no mesmo ritmo ou ao mesmo tempo.

Assim, as adaptações só podem ocorrer quando a proposta geral não corresponder às necessidades dos alunos e não devem ser pensadas como uma saída rápida, emergencial e sim um processo a ser pensado, discutido e elaborado. Após conceituar currículo e conteúdo, tornou-se possível compreender a importância de cada um no contexto escolar, uma vez que sua concepção, vigente no Projeto Político Pedagógico, determinará a adoção ou não de conteúdos que propiciem construção de conhecimento ou transmissão do mesmo. Somente um projeto curricular que proporcione autonomia e direito à construção do conhecimento estará ajudando na implementação da educação inclusiva.

Com isto, não cabe afirmar que exista uma “fórmula”, uma “receita” ou um “manual” para implementar a educação inclusiva. O que se pode fazer é trabalhar em caráter experimental alguns saberes determinantes, tentando adaptar as escolas e as práticas educativas aos alunos em situação de deficiência.

Faz-se urgente, pensar a inclusão como viável e implementá-la com segurança, respeitando e tendo como prioridade os princípios pedagógicos, já conceituados nesta pesquisa, da individualização do ensino, da bidocência e da redução numérica dos alunos. Além destes, é premente a necessidade de um olhar cuidadoso sobre a formação do professor e refiro-me, aqui, à reformulação do currículo, seu aprimoramento, bem como sua formação continuada.

Outro ponto que perpassa a pesquisa por mim realizada, e que influencia na implementação ou não das adaptações e flexibilizações de maneira bem significativa, é a questão do diagnóstico como limitador ou capacitador. Quero aqui chamar atenção que o aluno em situação de deficiência pode, deve e tem o direito de ter suas capacidades cada vez mais desenvolvidas, e não ficar limitado ao que sua deficiência o reduz. Constantemente a rotulação desenvolve preconceitos que nos fazem, como educadores, perder a subjetividade, e, com isto, não compreender as capacidades da diversidade humana. Não defendo o desprezo ao diagnóstico, ao questionar sua função, mas sim acredito que deva ser visto como um indicativo de caminhos a serem tomados para explorar capacidades e construir aprendizagens.

Concluo esta pesquisa com a convicção de que a mesma tem seu mérito na busca de iniciar uma discussão fundamentada em autores, pesquisadores e leis que permitam, em nossas escolas, recebermos, contemplarmos e realmente incluirmos os alunos em quaisquer situações de deficiência. Não se trata de um documento de uso, mas sim da pesquisa e discussão sobre a escola que queremos e o professor que somos e queremos ser, a fim de trabalharmos estas diferenças que cada dia mais serão ou não diferenças?

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Conhecimento e margens:** ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre. Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001**, artigo 8º, inciso III. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JESUS de, Denise Meyrelles et al (orgs). **Inclusões, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação á pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MANJÓN, D.G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A.A.. **Adaptaciones Curriculares.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1997.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Parecer 56/2006. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3249.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo Del curriculum.** Madri: Morata, 1984.