

## FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA E NO AMBIENTE ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## CURRICULAR FLEXIBILIZATION AND ITS REFLECTIONS IN PRACTICE AND IN THE SCHOOL ENVIRONMENT FOR INCLUSIVE EDUCATION

## LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR Y SUS REFLEJOS EN LA PRÁCTICA Y EN EL ENTORNO ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Maylan Barbosa Santos<sup>1</sup>

Lilian Moreira Cruz<sup>2</sup>

**Resumo:** A inclusão escolar é para além das políticas públicas, e, partindo disso, a presente pesquisa aborda a importância das flexibilizações curriculares na educação básica e os seus reflexos nas práticas pedagógicas referentes ao processo de inclusão de alunos/as com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. A grande inscrição de crianças na educação inclusiva tem demandado modificações nas políticas públicas e na estrutura curricular, exigindo contemporização para tornar as unidades escolares em ambientes também inclusivos. O objetivo é analisar a adaptação ou flexibilização curricular nas práticas pedagógicas para o acesso e aprendizagem de alunos/as, público-alvo da Educação Especial, a partir de análises de documentos norteadores da educação inclusiva e o Projeto Político Pedagógico. A abordagem de pesquisa utilizada na realização neste trabalho foi a qualitativa, alicerçada na pesquisa de campo exercida através da observação e de escritos em diários de bordo que sucedeu durante o período do Estágio Supervisionado obrigatório III, referente às práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão escolar. Destarte, conclui-se que para efetivação da inclusão escolar é necessário mais que leis e estruturas, é preciso um romper paradigmas e construir currículos emancipatórios, democráticos e flexíveis.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Currículo. Flexibilizações Curriculares. Estratégias Inclusivas.

**Abstract:** School inclusion goes beyond public policies, and based on that, this research addresses the importance of curricular flexibility in basic education and its effects on pedagogical practices related to the process of inclusion of students with Disabilities, Global Disorder of Development and High Skills/Giftedness. The large enrollment of children in inclusive education has demanded changes in public policies and in the curricular structure, requiring compromise to make school units into inclusive environments. The objective is to analyze the adaptation or flexibilization of the curriculum in pedagogical practices for the access and learning of students, the target audience of Special

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: [maylan-barbosa@hotmail.com](mailto:maylan-barbosa@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7959-4574>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) -Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/UESC. Grupo de Estudo e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (UESB), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (UFBA). Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire/UESC. E-mail: [lmacruz@uesc.br](mailto:lmacruz@uesc.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>.

Education, from the analysis of documents that guide inclusive education and the Pedagogical Political Project. The research approach used in this work was qualitative, based on field research carried out through observation and writing in logbooks that took place during the period of the mandatory Supervised Internship III, referring to pedagogical practices facing the school inclusion process. Thus, it is concluded that for the effectiveness of school inclusion it is necessary more than laws and structures, it is necessary to break paradigms and build emancipatory, democratic and flexible curricula.

**Keywords:** Inclusive Education, Curriculum, Curriculum Flexibility, Inclusive Strategies.

**Resumen:** La inclusión escolar va más allá de las políticas públicas y, a partir de ello, la presente investigación aborda la importancia de la flexibilidad curricular en la educación básica y sus efectos en las prácticas pedagógicas relacionadas con el proceso de inclusión de estudiantes con Discapacidad, Trastorno Global del Desarrollo y Alta Habilidades/Superdotación. La gran matrícula de niños en la educación inclusiva ha demandado cambios en las políticas públicas y en la estructura curricular, exigiendo compromisos para convertir las unidades escolares en ambientes inclusivos. El objetivo es analizar la adecuación o flexibilización del currículo en las prácticas pedagógicas para el acceso y aprendizaje de los estudiantes, público objetivo de la Educación Especial, a partir del análisis de documentos que orientan la educación inclusiva y el Proyecto Político Pedagógico. El enfoque de investigación utilizado en este trabajo fue cualitativo, basado en una investigación de campo realizada a través de la observación y escritura en bitácoras que se dieron durante el período de la Práctica Supervisada obligatoria III, referente a las prácticas pedagógicas frente al proceso de inclusión escolar. Así, se concluye que para la efectividad de la inclusión escolar es necesario más que leyes y estructuras, es necesario romper paradigmas y construir currículos emancipatorios, democráticos y flexibles.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Currículo, Flexibilidad Curricular, Estrategias Inclusivas.

## Introdução

O presente trabalho é proveniente de uma análise sobre a educação especial, mais especificamente sobre as flexibilizações e/ou adaptações curriculares. Esta pesquisa aconteceu partindo da observação de como sucede o currículo e a sua efetivação na rotina e âmbito escolar para uma Educação Inclusiva (EI).

O currículo escolar é um campo de estudos profundos, traz uma magnitude de significados que nos demanda enquanto educadores e educadoras, a uma tomada de investigação e interpretação conforme o contexto ao qual pretende inseri-lo, ponderando seus aspectos culturais e sociais. Essencialmente, o currículo tem na sua ação a sua maior potência e não restringe ao campo teórico, ou seja, as intenções e propostas da escola são materializadas na prática educativa.

O currículo na escola é um grande formador de identidade dos sujeitos e dentre estes sujeitos há aqueles que têm deficiências e dificuldades de aprendizagem que os impossibilitam de inserir-se no processo de ensino/aprendizagem que é designado pelos

parâmetros educacionais com um desenvolvimento previsto dentro da “normalidade” (CRUZ, 2014; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020).

Emerge uma transfiguração que se movimenta em nossa sociedade atual, de aceitação das diferenças, de inserção de pessoas com deficiência em todas as áreas cotidianas, e isso inclui principalmente, a escola como uma instituição que tem um grande peso no funcionamento de uma sociedade. Logo, a transformação que perpassa nas estruturas escolares, de uma escola que outrora era excludente em suas bases e práticas, para uma tão almejada escola inclusiva, exige uma recomposição no currículo escolar, para que a sua materialização inclua estratégias necessárias, que garantam o desenvolvimento e potencialidades de seus estudantes, de maneira tal que os envolvam em todas as atividades propostas na sala de aula, juntamente com os demais estudantes e dessa forma estejam inseridos em toda a movimentação da escola (CRUZ; FERREIRA, 2021; SANTOS; CRUZ, 2022; BRANDÃO; RIBEIRO; RUAS, 2021).

Para garantia disto, mesmo com alguns descompassos, a legislação educativa do Brasil propaga uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que fomentou ao longo dos anos políticas públicas a fim da efetivação da educação de qualidade, especial e inclusiva para todos. Para isto, há alguns documentos legais que asseguram esse direito a educação de todos, e que nesta pesquisa são destacados como: Constituição Federativa do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994), O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares para a educação Inclusiva (1998), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017), entre outras declarações que prescreve um atendimento educacional personalizado para estudantes que apresentam alguma necessidade educacional especial, com “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de uma aprendizagem plena, o processo de inclusão na sala de aula compreende alguns desafios, no qual podemos destacar a busca por estratégias para se obter um plano de aula flexível. O que deve prevalecer no currículo é a intencionalidade de propiciar um planejamento e planos de aulas que atenda a todos/as igualmente e simultaneamente, utilizando sempre de estratégias pedagógicas que respeite sempre a individualidade de cada um/a, sendo isto, um fator determinante.

Dessa forma, trazemos para a discussão, termos como adaptações e/ou flexibilizações curriculares, e defendemos a sua essencialidade, pois, é evidente que crianças com

Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação que são atendidas integralmente, e respeitadas em sua individualidade, tem sucesso em sua vida escolar, pois, tem suas ações baseadas nos princípios norteadores.

O foco deste trabalho de pesquisa, está na análise da implementação e/ou execução da adaptação ou flexibilização curricular nas práticas pedagógicas, bem como o processo de aprendizagem que garantem o acesso e a aprendizagem do público-alvo da educação especial, pretendendo discutir alguns aspectos que consideramos relevantes para o entendimento deste processo. Nesse sentido, traçamos como objetivo geral, analisar a adaptação ou flexibilização curricular nas práticas pedagógicas que garantem o acesso e a aprendizagem do público-alvo da educação inclusiva, numa escola pública do ensino regular, localizada em Ilhéus<sup>3</sup>- BA. E, de forma específica, analisar se o Projeto Político Pedagógico escolar, planos de aulas, recursos didáticos e materiais educativos contemplam o público-alvo da Educação Inclusiva; identificar os princípios norteadores da Educação Inclusiva adotados pela escola pesquisada.

Espera-se com esta pesquisa fomentar reflexões sobre os caminhos para garantir uma educação inclusiva que se efetive no cotidiano das escolas.

## **Caminhos investigativos**

Para realização desta pesquisa dispusemos de dois instrumentos metodológicos para a produção dos dados necessários, que foi a observação e análise documental. O suporte utilizado como ferramenta para a produção foi o diário de bordo (caderno), que permitiu registrar as experiências do que foi vivenciado e visto no ambiente de pesquisa e tais registros serviram para alicerçar as discussões e reflexões sobre a prática.

Segundo Ludke e André (1986), a observação se configura como um instrumento básico para a recolha de dados e tem como vantagem a permissão do registro do comportamento como ele ocorre descrito pelo próprio pesquisador, obrigando-o a ter aproximação e contato direto com a realidade. A utilização da observação como ferramenta de pesquisa, permitiu que os registros fossem realizados de forma fidedigna, no diário de bordo, durante o Estágio Obrigatório Supervisionado III<sup>4</sup>, que trouxe experiências com os/as alunos/as e todo o corpo escolar.

<sup>3</sup> Município localizado no Sul Baiano e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, possui uma população de aproximadamente 162 327 habitantes.

<sup>4</sup> Estágio obrigatório realizado nos Anos Iniciais da Educação Básica, no ano de 2019, período que a pesquisadora era aluna da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Para integrar os elementos recolhidos na observação, utilizamos outro instrumento de produção de dados que foi a análise documental, sendo esta uma técnica de natureza qualitativa, a qual Chizzotti (2016) destaca como uma etapa imprescindível, no qual, pode-se agrupar os conhecimentos. Ludke e André (1986) discorrem que é uma técnica utilizada em pesquisas de natureza qualitativa, onde as informações são complementadas, por informações já registradas por outras técnicas, sendo esta uma possibilidade de revelar novos aspectos referentes ao objeto de estudo. O objeto dessa análise foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi disponibilizado em bom estado de conservação, a se tratar da importância do documento na escola. Enfim, esta pesquisa usou ferramentas de partilhas completa e acompanhamento do cotidiano, sendo possível transferir positivamente, um olhar reacionário, ao que diz respeito a questões de adaptação ou flexibilização curricular, que garantem o acesso e a aprendizagem do público-alvo da educação inclusiva.

## **Análise de dados**

Os seguintes dados foram produzidos durante a disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado III, do curso de Pedagogia durante o VII semestre com carga horária de 180h, focado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizado em três etapas, que são: a observação, coparticipação e regência.

A turma selecionada para realização do estágio Obrigatório III, foi a turma do terceiro ano Ensino fundamental, composta por 21 alunos e alunas, e tem a regência dividida por três professoras as quais alternam entre as disciplinas na organização do trabalho semanal. O estágio foi realizado no período de 48 dias, de 15 de abril de 2019 a 31 de maio de 2019. Nesta turma encontramos alunos/as com deficiência, bem como dificuldades de aprendizagem como leitura e escrita, matemática, além das dificuldades percebidas como memorização de conteúdo e concentração, há um aluno com laudo, e cinco com dificuldades de aprendizagens. Para o aluno com laudo há uma investida de inclusão, mas que nos faz refletir se as medidas tomadas perante a organização do tempo, planos de aula e formas de tratamento, são de fato inclusão ou somente integração.

## **Projeto Político Pedagógico (PPP)**



A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada teve como enfoque averiguar se ele contemplava o público-alvo da Educação Especial, nos direcionamentos às práticas pedagógicas, avaliação, processo de aprendizagem e acesso.

O PPP datado de 2011, disponibilizado formalmente e acessível, traz estruturalmente os objetivos e competências que a escola pretende desenvolver com os/as alunos/as. Apesar de seu bom estado de conservação, o documento se encontra defasado em questão de atualização de seus conteúdos tornando esse ponto desfavorável a realização desta pesquisa e da sua interferência como um documento norteador na escola.

A data vigente do PPP é do ano 2011, porém, em anexo está o PPP de 2007, o qual curiosamente também foi observado e contém exatamente a mesma disposição, sessões e conteúdo do documento atual, mudando somente o quadro de funcionários e ano. Ao ser disponibilizado já foi feita a observação que o documento estava prestes a ser submetido a uma nova atualização. Obviamente, as informações contidas não dialogam com a realidade dos/as alunos/as, tampouco, de seu corpo social e escolar. Ainda assim, traremos as intenções pedagógicas e sociais descritas em suas linhas.

A preparação do PPP é uma primordialidade predita pela LDB nº 9.394/96 em seus artigos 12, 13 e 14, que sobreleva a importância do documento dentro da instituição de ensino e o compromisso de elaborar e executar as propostas pedagógicas e a autonomia, concedendo a escola e a idealização de sua própria proposta pedagógica, implantando assim a sua identidade.

A proposta pedagógica se baseia em alguns pressupostos teóricos, trazendo a ideia de cinco autores e autoras, sendo estes: Jean Piaget; Henry Wallon; Levy Vygotsky; Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nomeando tais teóricos, elegeu-se a concepção interacionista para embasar o trabalho pedagógico, acreditando assim na interação entre o organismo e o ambiente, onde acredita que o processo de aprendizagem pode sofrer influências do meio ao qual se insere, e o sujeito atua como ser ativo, sempre protagonista de seu processo de conhecimento.

Ainda no referido PPP, identificamos sete princípios norteadores do projeto Pedagógico: 1) Democratização do acesso e da permanência com sucesso do aluno na escola; 2) Gestão Democrática; 3) Autonomia; 4) Valorização dos profissionais da educação; 5) Qualidade de ensino; 6) Organização Curricular; 7) Relação entre a escola e a comunidade. Anteriormente, foi colocado que os dados do defasado PPP não são compatíveis com a realidade didática-pedagógica da escola, e, através da observação da pesquisadora, constatou

que alguns destes princípios não são englobados no cotidiano da escola, sendo dados meramente burocráticos. Sobre isto, Sage (1999) ressalta que uma mudança nesses sistemas educacionais não acontece rapidamente e “as mudanças que precisam ocorrer para a realização do ensino inclusivo não devem ser vistas apenas *com pré-requisitos*, mas também como *co-requisitos*” (SAGE, 1999, p. 129), nesse sentido, dá ao PPP e seus conteúdos, além dos requisitos legislativos.

Sobre a Educação Inclusiva, toma como referência a declaração de Salamanca e diz que a inclusão “vai além da inserção dos alunos com deficiência” (PPP, 2011), e confirma a insuficiência do sistema regular de ensino em atender os números crescentes de alunos/as com necessidades educacionais especiais, e, assim, levantando a questão da flexibilização necessária, e alternância de conceitos e valores estabelecidos socialmente, invocando a dinamicidade curricular para um trabalho coletivo realizado em três níveis: 1) no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); 2) no currículo desenvolvido na sala; 3) no nível individual.

Além desses itens, o PPP indica outros específicos para que se possam atender as necessidades especiais de alunos com deficiência auditiva, física e intelectual, preconizando uma série de cuidados como o uso da Língua Brasileira de Sinais, leitura orofacial e linguagem gestual e a utilização de recursos didáticos visuais para alunos surdos ou com baixa audição. Para alunos com déficit intelectual preconiza a estimulação de construção da autonomia, favorecimento da sua locomoção, participação em todas as atividades e ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, e para alunos com deficiência física ou baixa mobilidade, o acesso, adaptação dos elementos materiais (rampa, banheiro, elevador, barras de apoio, pátio etc.). O documento acredita que “A escola deve assumir a responsabilidade na identificação dos alunos que apresentam necessidades especiais, encaminhando-os ao apoio dos setores do sistema e outras articulações para avaliação diagnóstica” (PPP, 2011).

Alicerçado nesse documento, constata-se que a instituição está inteirada das disposições legais sobre o currículo e a educação especial e inclusiva. Documentalmente é o que se espera de uma escola contemporânea e desejável a ser inclusiva. Embora o referido documento assegure a discussão sobre inclusão, ainda há uma distância para efetivar mudanças práticas que realmente legitime o direito de todos/as estudantes à educação. O que falta nas escolas são condições estruturais para que as políticas públicas educacionais sejam exequíveis (NAVARRETE-CAZALES; MANZANILLA-GRANADOS; OCAÑA-PÉREZ, 2022; CARVALHO; CRUZ; COELHO, 2021).

## Planos de aulas

Os planos de aulas foi um fator adversativo, para a construção desta pesquisa, pois inexistem. No período de observação e coparticipação do Estágio Supervisionado, não foi visto e nem disponibilizado nenhum plano de aula, apesar da solicitação. A LDB 96, no art. 13, atribui ao professor/a à obrigação de realizar os planos de trabalho e bem como cuidar dedicadamente do processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes. Entretanto, diante da obrigação da lei, as aulas passaram a iniciar sem nenhum preparo ou direcionamento, organização, monitoramento do tempo ou qualquer sistematização de trabalho pedagógico, o que deixava claro a ausência dos planos que norteiam as ações dentro da sala de aula. Uma professora a qual ministrava as disciplinas de ciências, filosofia, história e geografia, seguia fielmente o livro didático, então, nestas aulas havia uma “sequência” de conteúdos a aplicar.

Para o período de regência do estágio, foram elaborados pelas estagiárias, 17 planos de aulas, separados por disciplinas, todos minuciosamente planejados, seguindo as orientações da professora da UESC, supervisora do estágio, para atender a todos/as os/as alunos/as em suas particularidades. Cada plano de aula seguia a rotina já posta pelas professoras titulares da sala. Como nos assevera Coelho, Gonçalves e Menezes (2022), é no estágio que o/a docente em formação inicial terá a oportunidade de conhecer o sentido da escola pública, desenvolver um trabalho colaborativo, participar de planejamento, das interações e relações, bem como realizar acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Em nossa observação, presenciamos o aluno com deficiência ser retirado da sala (contra a sua vontade) para fazer uma prova fora, com o subterfúgio de que ele iria atrapalhar os demais. A criança retirada da sala de aula me indagou se lá não era o seu lugar, sem hesitar eu disse que sim, a sala de aula era seu lugar. Provocada a insatisfação por esta cena, os planos de aulas aplicados no período da regência desde o planejamento até a sua execução foram direcionados de modo que atendessem a todos, sem causar nenhum constrangimento ou exclusão. Dado isto, julgamos extremamente importante, buscar estratégias de adaptação e/ou flexibilização em atividades a fim de que houvesse um resgate não só deste aluno, mas como dos demais que outrora eram excluídos, para os fazerem pertencentes do lugar, uma vez que a sala de aula é o lugar do aluno. Tomamos as contribuições de Sage (1999, p. 131) ao dizer que a “realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e outras



para alunos com deficiência ou necessidades especiais”. Ou seja, a administração do ensino e da disposição escolar para os/as alunos/as regulares não deve ser distanciada do ensino para alunos/as com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, mas um sistema sincrônico e agregado “onde a especialização for julgada necessária, ela deve ser baseada nas funções de administração e supervisão – e não baseada nas diferenças ou nas classificações entre os alunos” (SAGE, 1999, p. 132). Logo, as percepções foram transformando-se em estratégias, que atingissem todos os públicos encontrados na sala de forma coletiva e colaborativa entre todos os elementos.

Tornou-se integrante a flexibilização das atividades as preferências dos alunos, fãs de super-heróis, principalmente o aluno público-alvo da educação inclusiva, então trouxemos para nossas aulas, situações problemas na disciplina de matemática, pintura e gravura nas aulas de artes que envolvesse a temática dando sequência também as atividades que ele desenvolve na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A produção destes e de outros recursos didáticos foram um facilitador e fomentador do processo de ensino-aprendizagem de todos os/as alunos/as.

Neste ponto é pertinente abordar outro instrumento viabilizador do direito a educação inclusiva, que é a formação de professores/as para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais. Na escola pesquisada, o trabalho da professora do AEE e do ensino regular não tinha nenhum entrosamento, ou trabalho sequenciado (durante o período do estágio não foi percebido), tornando o serviço ainda mais segregado e ineficaz para o aluno. Para os alunos com dificuldades de aprendizagens que não eram acompanhados pelo AEE, nada era feito, pelo contrário, cobrava-se desses alunos/as, as mesmas habilidades de respostas dadas pelos outros alunos, vinculando a eles estigmas depreciativos, por vezes atribuindo a responsabilidade aos familiares, o contexto o qual estavam inseridos e a própria criança.

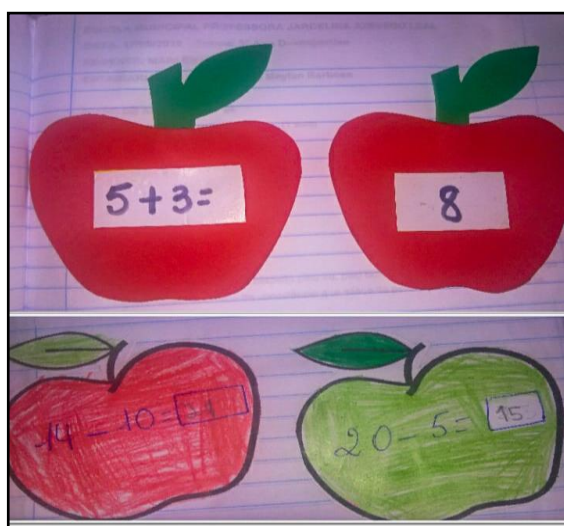
Prieto (2006) ameniza esta carência nas ações pedagógicas, recordando o fato que o atendimento ao alunado público-alvo da educação inclusiva, nas classes regulares é algo recente, e muitos professores/as tiveram pouco contato teórico e prático sobre a inclusão.

Levando em consideração o nível da turma em relação ao ano escolar, somente a aplicação de conteúdos não traria bons resultados, a cada disciplina foram desenvolvidas estratégias pedagógicas requerendo a participação de todos, porém, respeitando seus limites. No ensino de Língua Portuguesa, trabalhamos substantivos e adjetivos, separação de sílabas, mas como a dificuldade da maioria é não saber ler, foi feito um quadro silábico, exposto na

parede da sala, tornando-se este um facilitador da aprendizagem das sílabas, uma ficha de leitura também foi desenvolvida, onde individualmente fazíamos a leitura como uma atividade de fixação, das letras e também estimulador da oralidade, bem como a “caixa da doce leitura” onde colado um pirulito tinha pequenas frases e adjetivos para que sentados em roda, lessem uns para os outros e os alunos serviam de monitores para os que não reconheciam as sílabas ainda, estimulando assim a coletividade e aproximação dos alunos com necessidades educacionais especiais, dos demais.

No ensino de matemática trabalhamos com as quatro operações e buscamos o ensino contextualizado, o uso de materiais didáticos, como o material dourado, jogo das maçãs, “quem chega primeiro” com questões matemáticas exposto no chão da sala, para que o ensino fosse o mais convidativo possível. Nas aulas de ciências, história e geografia, o ensino por experimentação aliado ao livro didático e o uso do mural informativo construído por eles, onde a cada aula eram expostos materiais referenciais ao assunto abordado no dia.

**Figura 1-** Atividade matemática "Jogo das maçãs"



**Fonte:** Elaboração própria

**Figura 2-** Atividade Realizada na sala



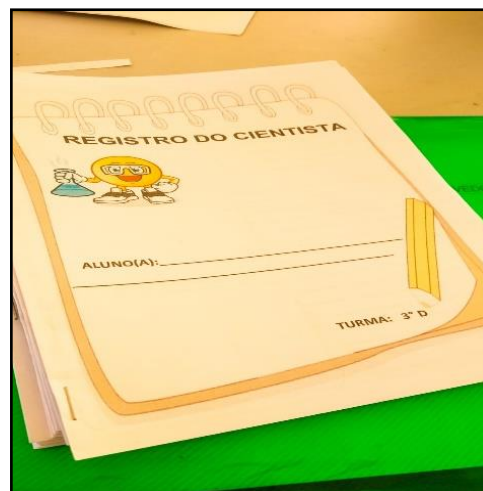
**Fonte:** Elaboração própria

**Figura 3** - Atividade Investigativa de ciências



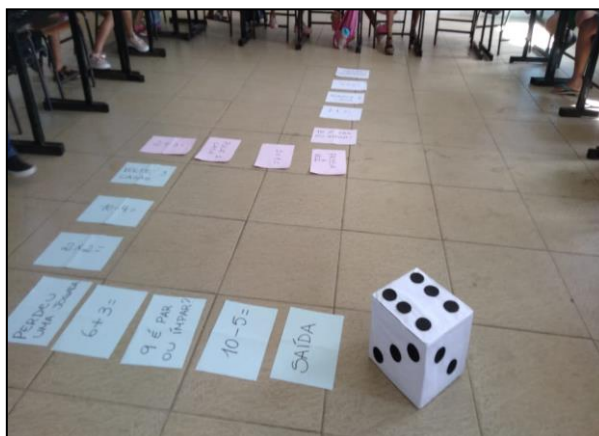
Fonte: Elaboração própria

**Figura 4** - Diário de registro da experiência



Fonte: Elaboração própria

**Figura 5**- Jogo "Quem chega primeiro"- Matemática



Fonte: Elaboração própria

Através dessas pequenas estratégias nas atividades, notou-se que o aluno deficiente não saía da sala (como fazia em outrora, correndo no pátio, indo dormir na sala do AEE ou até mesmo sendo retirado da sala por conta do calor), concentrava-se em escrever algumas letras e fazia questão de ele mesmo escrever (garatujas) em seu caderno, responder e pedir o visto das professoras (estagiárias da UESC).

## Espaço escolar

Sabemos que o espaço e a sua disposição é um elemento educador e deve ser edificado com base na perspectiva do trabalho pedagógico. As leis federais de acessibilidade, prescrita que as escolas tenham uma estrutura moldada para receber e atender as necessidades de estudantes que tenham mobilidade reduzida ou deficiência física, auditiva, visual, mental ou múltipla. Como indica a Lei nº 10.098 de dezembro de 2000 e o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que busca estabelecer critérios básicos referente a acessibilidade aos espaços de ensino público e/ou privado, observando os protocolos da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT, ABNT NBR 9050:2015, que é a norma que rege esses requisitos básicos.

Acreditando ser este ponto de relevância e também formativo no currículo escolar, foi feito a observação do espaço físico da escola pesquisada e constatou que se trata de um espaço privilegiado de notoriedade ao se comparar a realidade pública de ensino em nossa região, e o local em que se insere a estrutura é ampla, espaços abertos, acessíveis e integrados um ao outro, as salas espaçosas e áreas verdes. A escola abrange a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), e compõe em sua disposição para o Ensino Fundamental (EF), anos iniciais, doze salas, ainda é composta por um refeitório, auditório, sala de diretoria, secretaria, sala dos professores/as e a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Referente à viabilização a inclusão, o espaço físico em geral busca atender as necessidades dos/as alunos/as lá matriculados, e mostra-se pronto para receber algumas de outras deficiências, como por exemplo, alunos/as cadeirantes (que não tem na escola). O terreno em que se assenta a escola é sobrelevado do nível da rua, mas com rampa lateral, que garante a entrada caso haja necessidade. O chão é inteiramente plano, o que permite a mobilização nos ambientes, os banheiros masculinos e femininos dos/as professores/as e dos alunos/as, são adaptados com barras de apoio, vasos sanitários e lavatórios em tamanho adequado, a largura das portas também é acessível a passar cadeiras de rodas ou andadores.

Todavia ainda há falta de alguns elementos necessários como o piso tátil que são placas em relevo fixadas no chão, para facilitar a locomoção autônoma de deficientes visuais, indicar caminhos e sinalizar a presença de obstáculos como porta, cruzamentos de caminhos, entre outros, também foi observada a falta de sinalização nos recursos tanto para deficientes visuais como auditivos, além da carência de mobiliário adequado. Tais coisas desobedecem ao que preconizam as Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia, publicada em 2017, isso



significa que apesar de termos um documento norteador nem sempre na prática, ele é efetivado.

## Perfis dos alunos

Há uma diversidade no perfil dos alunos e alunas da turma observada. São moradores da região, componentes de famílias com diferentes formações e condições sociais. A maioria dos/as alunos/as desta sala apesar de estarem no 3º ano do Ensino Fundamental, não domina as competências mínimas do processo de escrita e leitura previstas para o nível de ensino em que se encontram. São alunos pré-silábicos e por não conseguirem ler, ou mesmo pela leitura pouco fluente, os alunos apresentavam dificuldades nas demais disciplinas por necessitar de interpretação.

Nesta sala há um aluno com laudo médico que comprova a sua deficiência, os outros alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, porém, não possuem laudo, suas necessidades educacionais especiais não são por fatores intelectuais ou neurológicos, são dificuldades de aprendizagens como leitura, escrita, memorização e concentração.

A maioria dos/as alunos/as são copistas, estão acostumados a copiar perguntas e respostas, sem assimilar o que estão reproduzindo. Muitos desses/as são taxados por preguiçosos, por não quererem fazer as atividades, mas, acreditamos que para eles/elas é uma tortura estar naquela situação, pois em alguns casos não reconhecem nem a letra de seu próprio nome. Uma aluna com dificuldade de aprendizagem, antes de iniciar as atividades, sempre repetia: “eu não vou fazer tia, porque eu sou burra”, pois, o que se pode constatar é que não há um comprometimento das docentes em acompanhar essas crianças, reformular toda a sua organização de seu currículo para atender esse alunado, o que acontece é um atropelamento de conteúdo, como por exemplo, o substantivo e adjetivo, passados em sala e cobrados em prova de três laudas, para alunos/as que não sabem ler.

Apesar do PPP, ter uma linda escrita acerca da Educação Especial e Inclusiva, em seu currículo na prática não é o que acontece. O defasado PPP 2011, diz que “Na escola a inclusão só será possível a partir do momento em que possa oferecer serviços complementados, práticas pedagógicas criativas, postura revista e construída uma nova filosofia educativa [...]” (escrito como original). Diante do que está escrito e o que é efetivado, podemos então afirmar que a inclusão não acontece.

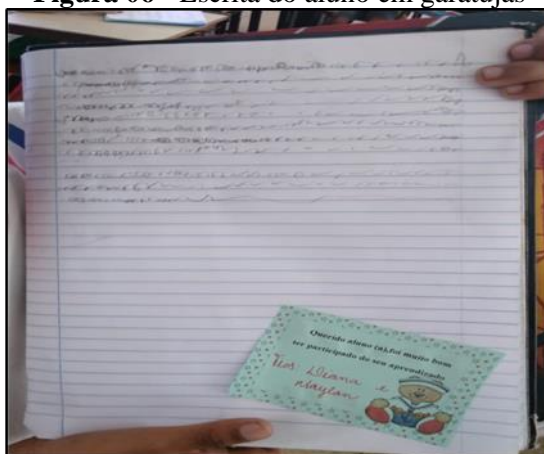


Há um aluno deficiente que tem escrito em seu laudo que é “portador de retardo do desenvolvimento cognitivo (F79), além de alterações anatômicas congênitas, como lábio leporino e fenda palatina, já submetido à intervenção cirúrgica, porém comprometendo a sua adaptabilidade social”, por decorrência disto o aluno tem muita dificuldade na fala, a dislalia que é a alteração da pronúncia das palavras, que faz com que as demais pessoas tenham dificuldade em compreender o que é dito por ele. O aluno tem uma professora de Coensino para o acompanhar em seu processo de ensino e uma professora de Educação Física que o atende separadamente, uma vez por semana na escola, além do acompanhamento na sala do AEE. Apesar de todo esse suporte, o aluno é ignorado em seus reais direitos, por práticas pedagógicas que não o contemplam (vindas de algumas professoras), o coloca em situações de desigualdade.

Como prevê as Diretrizes da Educação Inclusiva da Bahia (2017), o ensino do AEE seja complementar e/ou suplementar de tudo o que ocorre na sala de aula no ensino regular. Sobre isso podemos perceber que não há nenhuma adaptação ou flexibilização para o seu ensino dentro da sala de aula no ensino regular, nenhuma atividade estratégica para englobá-lo no processo educativo juntamente com os outros, porque entendem que para esse processo basta somente a sala do AEE.

Prieto (2006) diz ser de incumbência do (a) professor/a sistematizar atividades que promovam a socialização, em vista que cada sujeito dentro da sala é diferente e de origens socioeconômicas distintas.

**Figura 06** - Escrita do aluno em garatujas



Fonte: Elaboração própria

Durante o estágio buscamos estratégias, para incluí-lo em todos os processos, na sala de aula do ensino regular. Nossa surpresa foi constatar que ele sabia todo o alfabeto e

numerais, além de conseguir compreender os assuntos abordados na aula, quando havia um fator atraente para ele (tudo isso oralmente). Buscamos algumas estratégias para que ele ficasse dentro da sala de aula por mais tempo e acompanhasse as atividades desenvolvidas. O aluno escreve por garatujas, (como mostra a imagem acima), mas segue a sequência do quadro em suas linhas. Na sala de apoio ele tem áreas do conhecimento estimuladas, como linguagem oral e escrita, raciocínio-lógico, movimento e autonomia, mas em sala de aula não há nenhuma flexibilização no trabalho pedagógico que o atenda de maneira personalizada.

Com isso, mesmo o PPP desatualizado deveria ser retomado, para garantir o desenvolvimento das competências adotado por ela.

## Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados, é possível perceber a lacuna que existe entre a lei, o que é dito e o que é efetivado na comunidade escolar. Nosso trabalho inclinou-se a observar como sucede na prática a adaptação ou flexibilização curricular em uma instituição pública de ensino regular, e foi possível constatar que apesar das inúmeras leis que preconizam a concretização da Educação Especial e Inclusiva nas escolas e um documento norteador como PPP, trazer princípios norteadores, percebemos que a inserção de alunos/as com deficiência em escolas regulares não assegura a inclusão/aprendizagem na práxis.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa constitui na análise do PPP planos de alunas, recursos didáticos e materiais educativos, e sua contemplação para a Educação Infantil. Ao deleitar sobre esta análise possibilitou a compreensão que o campo teórico se distingui da prática, o documento norteador da escola em seu escrito é perfeito e eficaz, apesar de defasado quanto a data de sua atualização. Nesse sentido todos eles contemplam o público-alvo da educação inclusiva, mas, quando levamos para o âmbito de sua aplicação fica exposto a dificuldade em executá-lo. Portanto, a crítica não é ao instrumento e sim a falta de seu manuseio.

Ainda no documento norteador, o PPP (2011), a escola adota alguns princípios norteadores para a Educação Inclusiva, que está fundamentado na Declaração de Salamanca, prevendo ir além da inserção dos alunos com deficiências, promovendo a adaptação no currículo, desenvolvido em sala de aula e no nível individual. É inegável o empreendimento existente na escola, para o estabelecimento efetivo de uma educação inclusiva, a escola recebe programas como o Residência Pedagógica e PROLER, que entram na equipe agregando

valores, e aprimorando os saberes dos/as discentes. Os alunos/as com laudo são acompanhados pelo AEE, utilizando todos os materiais e recursos disponíveis na sala, mas o ideal seria que esse atendimento especial fosse atrelado ao ensino regular como prevê as diretrizes, mas para alguns professores/as isso parece não ser claro. Disponibilizar apenas o AAE para o público-alvo da educação especial não é fazer inclusão, faz-se necessário a inclusão na sala de aula regular, no cotidiano da escola, com ações afirmativas que promovam não só a inserção desse público, mas que garanta as condições para aprendizagem.

Quanto a organização do espaço e tempo da escola, podemos ponderar que se busca um equilíbrio, para que se oportunize a inclusão. Como o aluno deficiente, não desprende de maiores adaptações no espaço para sua locomoção, nenhuma alteração é feita, por não haver necessidade. Todos os alunos circulam livremente e sem maiores dificuldades nos espaços externos e internos.

Um currículo flexível transcende as teorias de inclusão, legislação educacional e formação dos/as professores/as. Requer dos/as educadores/as uma quebra minuciosa de paradigmas, pois reconhecemos a existência do preconceito cultural arraigado e latente em nossa sociedade, que põe os/as educandos/as deficientes como incapazes de aprender e por vezes tem seu processo de aprendizagem neutralizado por educadores/as. É necessário um novo olhar, que rompa com essas questões e perceba o/a aluno/a em suas potencialidades (não excluindo a sua deficiência e limitações, mas agir com naturalidade ao diferente. Ainda que dificultoso, é possível. Com esta pesquisa, não objetivamos que o/a aluno/a com deficiência tenha a sua singularidade anulada, pelo contrário que tenha a sua diferença destacada e valorizada e o currículo seja a ferramenta. O que fica desta análise como ensinamento é, que ainda precisamos falar sobre inclusão.

Flexibilizar ou adaptar o currículo requer do/da professor/a uma formação continuada que contemple essa dimensão, mas também exige recursos acessíveis, investimento na educação por parte dos gestores estaduais, federais e municipais. A inclusão exige um trabalho coletivo. Espera-se com essa pesquisa provocar olhares em torno da inclusão, pois ainda faltamos muito para efetivar na prática a tão preconizada educação inclusiva.

## Referências

BRANDÃO, V. B. G.; RIBEIRO, I. T. S.; RUAS, K. N. Inclusão educacional e social: crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. **Revista de**

**Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7991>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constituição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm). Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [encurtador.com.br/xzLNY](http://encurtador.com.br/xzLNY). Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.994**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [encurtador.com.br/dezA8](http://encurtador.com.br/dezA8). Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [encurtador.com.br/fCEN3](http://encurtador.com.br/fCEN3). Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Portal da Legislação. **Lei nº. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 3**, de 11 de janeiro de 2008. Disponível em: [encurtador.com.br/rsEP6](http://encurtador.com.br/rsEP6). Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998. 62p.

CARVALHO, C. S.; CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, 2021. Disponível em: [encurtador.com.br/oCDFP](http://encurtador.com.br/oCDFP). Acesso em: 02 set. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

COELHO, L. A.; GONÇALVES, A. L.; MENEZES, C. C. L. C. Estágio supervisionado obrigatório em contexto de pandemia: dos percalços as aprendizagens construídas. **Revista de**

**Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10904>. Acesso em: 02 set. 2022.

CRUZ, L. M. **Discurso cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de pedagogia da UESB**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Jequié-BA, 2014.

CRUZ, L. M.; BARRETO; A. C. F.; FERREIRA, L. G. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra o Professor, Com a Palavra o Professor**, v. 5, n. 12, maio-agosto/ 2020, Vitória da Conquista (BA). Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/529>. Acesso em: 30 set. 2020.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A Educação Especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia freireana. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 3, p. 41-55, 30 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51125>. Acesso em: 01 out. 2021.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Summus editorial, 2006.

NAVARRETE-CAZALES, Z.; MANZANILLA-GRANADOS, H. M.; OCAÑA-PÉREZ, L. Políticas educacionais para a inclusão de estudantes com deficiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 7, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10310>. Acesso em: 02 set. 2022.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANTOS, L. S.; CRUZ, L. M. Educação Especial e Educação do Campo: uma interlocução necessária. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022. Disponível em: [encurtador.com.br/qCY08](http://encurtador.com.br/qCY08). Acesso em: 02 set. 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. In: LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Recebido em: 29 de junho de 2022.  
Aprovado em: 02 de agosto de 2022.