

ANÁLISE COMPARATIVA DE APLICAÇÃO E USO DE UM INSTRUMENTO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR¹

Ana Lúcia Côrrea VARELLA²

Laura Moreira BORELLI³

Lucia Pereira LEITE⁴

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS⁵

RESUMO: Nos ideários de educação inclusiva, nota-se o desenvolvimento e a adoção de novas práticas organizativas do currículo, na escola. Desse modo, o artigo apresentado visa a relatar parte do processo de implementação e elaboração de um instrumento individual de adequação curricular (ACI), a ser ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente decorrentes de deficiências, ou forte indício, que estavam matriculados no ensino comum. Esta pesquisa tem como foco descrever e analisar comparativamente a estrutura e emprego de um instrumento didático-pedagógico de adequação curricular, utilizado pelos professores da Secretaria de Educação Municipal, de uma cidade do oeste paulista. Participaram deste estudo dois diferentes grupos de professores que atuavam com os alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que o primeiro (G-1) usou o instrumento, enquanto o segundo (G-2) desconhecia tal procedimento. O recolhimento dos dados se deu por intermédio da aplicação ao público investigado de um questionário composto de 11 questões de múltipla escolha, e sua correspondente análise. Observou-se que a avaliação do documento foi positiva para a maior parte dos participantes de G-1, ao passo que os participantes de G-2 apontam interesse em adotar um instrumento que facilite a atividade do professor, na organização do processo de ensino com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Assim, pode-se concluir que o instrumento de ACI analisado foi considerado pelos dois grupos de professores um procedimento pedagógico útil, capaz de orientá-los na eliminação de barreiras procedimentais de acesso ao currículo, rumo à materialização de uma escola inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Adequação curricular. Inclusão escolar. Currículo. Metodologia de ensino.

¹ Apoio: Estudo derivado de projeto de pesquisa realizado com apoio do CNPq (Bolsa de Iniciação Científica)

² Graduanda em Psicologia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru – SP – Brasil. – twodois@yahoo.com.br

³ Graduanda em Psicologia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru – SP – Brasil. – lmborelli@yahoo.com.br

⁴ Docente. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Departamento de Psicologia. Bauru – SP – Brasil. – lucialeite@fc.unesp.br

⁵ Docente. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências - Departamento de Educação Especial. Marília – SP - Brasil - sandreli@marilia.unesp.br

Introdução

A discussão sobre a educação inclusiva tem ocorrido em várias partes do mundo, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, celebrada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, tendo sido intensificada, principalmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994, realizada na Espanha. No Brasil, essa é a diretriz apontada na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (Lei 9.394/96) e assumida pela Secretaria de Educação Especial, que, junto ao Ministério de Educação, vem tentando viabilizar essa nova proposta no ensino público brasileiro (BRASIL, 2007).

A construção de um sistema inclusivo exige ações no âmbito político-administrativo que possam garantir o êxito de uma pedagogia inclusiva. A inclusão de alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) em classes comuns requer uma atenção diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. A efetivação desse processo dependerá, em grande medida, do estabelecimento de uma rede de apoio ao educando, por intermédio de ações orientação, assessoria e acompanhamento dos envolvidos nessa proposta.

Para Aranha (2000), a ideia de inclusão é permeada pelo princípio da igualdade, que baseia a proposta de uma sociedade democrática e justa, de forma que, para a diversidade não se transformar em desigualdade social, tratamentos peculiares são necessários.

A educação inclusiva, de acordo com Oliveira (2003), pauta-se em concepções de escola e aprendizagem diferenciadas, cuja prática pedagógica deve ser fundamentada em uma aprendizagem mediada. A escola deve, pois, atender a todos, considerando cada demanda e especificidade. Porém, existem grandes dificuldades no decorrer desse processo, como a influência de valores tradicionais e práticas cristalizadas que regem toda a organização da instituição, além dos problemas em lidar com o novo, com a aceitação de novas ideias, novos procedimentos de ensino, sobre os quais ainda há pouca reflexão crítica. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar a questão da acessibilidade curricular, ou seja, de que maneira o currículo precisa ser organizado e planejado, a fim de atender às necessidades educacionais dos alunos, sobretudo dos alunos com deficiência.

Só assim se garante, de fato, uma educação inclusiva, pois sem mudanças estruturais e organizacionais na escola e, em especial, na concepção de ensino e de aprendizagem, a implementação da proposta de educação inclusiva fica prejudicada. O currículo não pode, por conseguinte, ser o mesmo para todos: devem-se considerar as competências, habilidades e as

limitações e, a partir daí, promover situações efetivas de aprendizagem. A ideia de um currículo único que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas (OLIVEIRA, 2007).

Definir currículo nem sempre foi considerado uma tarefa fácil pelos profissionais da educação, por ser tratar de um conceito polêmico. González (2002), ao fazer uma revisão da literatura de pesquisas dos trabalhos de autores como Zabaza (1989), Gimeno (1988), Pérez e Gomes (1988), Gonzales Soto (1989), Fernández (1990) e Seviliano (1990), refere que tal dificuldade está relacionada ao fato de não haver uma única conceituação para currículo, além de remeter à amplitude das dimensões que o caracterizam: política, pedagógica, cultural, econômica, administrativa, sociocultural, por exemplo.

Em relação aos alunos da Educação Especial, a escola precisa levar em conta a dinâmica do currículo, devendo se constituir-se pela flexibilidade, abertura, autonomia e adequação. Em outras palavras, concorda-se com González que o currículo deve: 1) contemplar as necessidades educativas dos alunos; 2) atender à diversidade; 3) estimular a heterogeneidade e a socialização do ensino; 4) potencializar processos de elaboração reflexiva entre os profissionais; 6) desenvolver intervenções pedagógicas em uma dimensão mais cognitiva e 7) adequar e adaptar o currículo às necessidades educativas dos alunos.

Por outro lado, a revisão do currículo implica igualmente a reflexão sobre os elementos curriculares que determinarão e flexibilizarão as respostas educacionais à diversidade. Dentre os aspectos em destaque, o trabalho colaborativo – entre os professores especializados e da sala de aula comum – parece ser indicativo de resultados mais positivos, na organização de práticas educacionais inclusivas.

Como modo de acolher a diversidade dos alunos, quanto à organização do currículo, alguns autores têm optado pelo uso de procedimentos metodológicos que viabilizem o acesso ao conteúdo escolar pelos alunos da educação especial. Dentre eles, destacam-se os estudos de Correia (1999); González (2002); Oliveira e Leite (2007); Leite e Martins (2008, 2010); Heredero (1999). Nessa direção, há que se considerar que, embora haja diferenças conceituais nas definições dadas pelos autores, os estudos convergem quando rejeitam a ideia de que a adequação curricular possa ser compreendida como algo deficitário e inferior ao currículo comum. Tal premissa tinha em vista que a Educação Especial deveria ter um currículo

paralelo, uma vez que entendia que os problemas de aprendizagem se centravam fortemente no sujeito, e este se encontrava muito distante de uma proposta curricular comum.

Assim, González (2002) defende que, para assumir a diversidade em sala de aula, deve-se analisar o contexto educacional, de modo a identificar os elementos que sistematizam as formas organizativas das escolas. Em outras palavras, é preciso observar quais os procedimentos metodológicos delineiam o planejamento da prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Segundo a definição do Caderno de Conceitos da Educação Especial, baseado no Censo Escolar de 2005, alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem, as quais podem estar relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, sem se vincularem a uma causa orgânica específica, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização distintas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação.

É nessa perspectiva que este estudo se insere e compartilha dos posicionamentos de González (2002, p. 162), no que se refere à flexibilização dos procedimentos de ensino para acesso ao currículo comum, como garantia para o desenvolvimento de todos os alunos, em especial os com deficiência; em termos específicos, sugere a adoção das adequações curriculares, concebidas como “[...] afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais.”

Entende-se que a efetivação de um currículo que atenda a todos requer a adoção de adequações e modificações pertinentes, considerando a realidade escolar, a dinâmica das aulas e o percurso acadêmico dos alunos. Na leitura de Wang (1995, p.140), González (2002) relata que o projeto curricular se constitui o ponto de partida para a elaboração de projetos auxiliares ou suplementares pela equipe escolar, destacando: “Educar na diversidade, portanto não é sinônimo de uma de educação pouco estruturada, mas ao contrário, exige manter um forte rigor no planejamento e avaliação, derivando daí a necessidade de uma reflexão profunda nas etapas de projeto e de desenvolvimento do currículo.”

Complementar a esse posicionamento, Aranha (2000) ressalta que a implementação de adequações curriculares deve ser precedida por avaliação criteriosa sobre a competência curricular do aluno, de responsabilidade de toda a equipe da escola, em parceria e apoio da Secretaria da Educação, podendo determinar inclusive os diferentes níveis de adequações curriculares, os quais podem ser adequações curriculares da escola, de aula e as individuais.

Oliveira e Leite (2007), com base em Heredero (1999), definem três níveis de adequações curriculares: 1) de escola – adaptações no projeto pedagógico, desenvolvido pela equipe da escola; 2) de aula – ajustes nos elementos da proposta curricular, como foco no ensino, aprendizagem e interação; 3) individuais – ocorrem somente quando esgotadas todas as outras medidas e o nível curricular do aluno seja bastante inferior ao esperado à sua idade. A referência é o currículo da série/ano em que o aluno está matriculado. Assim, o ponto de partida será sempre o currículo geral, mas a aprendizagem curricular pode ter seus objetivos individualizados, adequando-se às necessidades, habilidades, interesses e competências de cada aluno.

Acredita-se que o uso das adequações curriculares, consubstanciado num documento norteador para o professor, poderá significar uma importante ferramenta de acompanhamento, pela escola, das aquisições curriculares daquele aluno que possui características específicas que exijam um aprofundamento na análise sobre o seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, o uso das adequações curriculares visa a garantir e efetivar a proposta de uma educação inclusiva (OLIVEIRA; MACHADO, 2003).

Considerando os aspectos mencionados, este estudo tem como objetivo avaliar em que medida um instrumento individual de adequação curricular (ACI)⁶, adaptado para a realidade educacional brasileira, pode ser considerado pelos professores como um recurso didático eficaz, no atendimento às necessidades educacionais especiais decorrentes de desvantagens interacionais, cognitivas, culturais e orgânicas de alunos com deficiência, matriculados no ensino comum.

Metodologia

Para a aplicação de questionários para avaliação do instrumento individual de adequação curricular (ACI), nos dois grupos de professores – aqueles que já tiveram contato com o instrumento (G-1) e aqueles que o desconhecem (G-2) – realizou-se primeiramente uma reunião na Diretoria de Educação da cidade onde o instrumento de ACI foi utilizado.

Após a elaboração do instrumento, optou-se por dar início aos procedimentos de coletas de dados que comporiam este estudo. Os questionários foram aplicados no horário de

⁶ O documento de Adequação Curricular Individual – (ACI) utilizado derivou de uma proposta de Oliveira e Poker (mimeo), a partir da leitura das obras de intitulada de “Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares”(HEREDERO, 1999) e “Adaptaciones curriculares – guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial” (LANDÍVAR; HERNÁNDEZ, 1995).

HTPC pela Coordenadora Pedagógica do Serviço de Educação Especial do município, aos coordenadores ou diretores, após recolhimento dos termos de confidencialidade assinados pelos professores que deram o consentimento para o desenvolvimento e divulgação dos dados desta pesquisa.

A amostra deste estudo foi constituída por dois grupos de professores, sendo o G-1 formado por 30 (trinta) questionários dos que haviam utilizado a ACI (G-1), e 30 questionários de professores selecionados aleatoriamente, que não tiveram contato com o ACI (G-2). Os questionários de G-1 e G-2 foram compostos por 11 questões que versavam sobre a avaliação dos tópicos descritos no instrumento de ACI e de seu emprego, duas das quais solicitavam justificativa. Nas questões de múltipla escolha, as opções eram de escalas de valores, constituídas por “ruim, indiferente e bom”, ou “pouco, indiferente e muito”, conforme a construção da questão.

O questionário contemplava duas partes; a primeira, formada por questões que buscavam avaliar o uso do instrumento de ACI e a segunda, por questões que procuravam analisar os tópicos contidos no instrumento. Na primeira parte, os temas foram: a) contato com documento de adequação curricular; b) opinião sobre a possibilidade de o aluno com NEE ter um currículo adaptado, para acompanhar o programa curricular para a série em que está inserido; e c) opinião sobre o auxílio de um instrumento de adequação curricular no ensino do aluno com NEE. Já na segunda parte, os temas foram: a) relevância de aspectos psicopedagógicos para o planejamento do documento de adequação curricular, como condições orgânicas, motricidade, área linguística, área perceptiva, aspectos emocionais e adaptação social; b) auxílio da identificação do estilo de aprendizagem do aluno; c) aspectos relacionados à linguagem oral; d) relevância dos níveis de competência na escrita e na leitura; e) relevância da identificação de competências que envolvem conceitos matemáticos. O questionário aplicado apresentava duas questões específicas para G1 e G2, que buscavam investigar se o grupo que tinha contato com o instrumento avaliava de forma diferenciada seu uso e viabilidade.

Resultados e discussão

De acordo com as respostas de G-1 e G-2, foi possível chegar aos resultados dispostos abaixo.

Tabela 1 – Avaliação dos participantes de G-1 e G-2 sobre os temas do documento de adequação curricular.

Temas	G-1						G-2					
	bom/muito		ruim/pouco		indiferente		bom/muito		ruim/pouco		indiferente	
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Ter alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula	23	76,7	7	23,3	0	0	17	56,7	2	6,7	10	33,3
Documento auxiliou no ensino	11	36,7	14	46,7	5	16,7	24	80	1	3,3	2	6,7
Contato com documento de adequação*	-	-	-	-	-	-	10	33,3	20	66,7	0	0
Necessidade de currículo adaptado para alunos com NEE*	-	-	-	-	-	-	30	100	0	0	0	0
Conhecer o histórico de aprendizagem do aluno	17	56,7	12	40	1	3,3	29	96,7	0	0	1	3,3
Conhecer as condições orgânicas dos alunos para o planejamento do documento de adequações	17	56,7	6	20	7	23,3	29	96,7	0	0	0	0
Informações sobre aspectos psicopedagógicos	21	70	7	23,3	2	6,7	29	96,7	0	0	0	0
Conhecer o estilo de aprendizagem do aluno	15	50	11	36,7	4	13,3	29	96,7	0	0	0	0
Conhecer aspectos relativos à linguagem oral	26	86,7	0	0	4	13,3	28	93,3	0	0	0	0
Identificar os níveis de competência escrita	30	100	0	0	0	0	29	96,7	0	0	0	0
Identificar os níveis de competência quanto à leitura	29	96,7	1	3,3	0	0	29	96,7	0	0	0	0
Identificar competências que envolvem os conceitos matemáticos	28	93,3	1	3,3	1	3,3	27	90	0	0	2	6,7
Avaliação do documento**	23	76,7	1	3,3	6	20	-	-	-	-	-	-
Auxílio das informações descritas no planejamento, na implementação em sala de aula**	17	56,7	8	26,7	5	16,7	-	-	-	-	-	-

* Temas que não constavam nas questões para G-1.

** Temas não constavam nas questões para G-2.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que, de 30 professores de G-1, 23 (76,7%) avaliaram o documento como bom, justificando auxiliar na identificação das necessidades especiais dos alunos, no seu processo

de escolarização. Seis pessoas avaliaram como indiferente (20%) e uma como ruim (3,3%), alegando que não houve amparo legal para selecionar os conteúdos e que não participaram da proposição da elaboração de uma adequação curricular aos alunos.

No que refere à avaliação dos tópicos contidos no instrumento de ACI avaliado, para o restante da amostra do G1, ou seja, 17 professores (56,7%), sua utilização foi adequada para o planejamento das estratégias pedagógicas, na medida em que possibilitou o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os profissionais, na revisão do currículo para o aluno com NEEs. Tais dados reafirmam a necessidade do trabalho colaborativo, na definição das formas de organização do currículo escolar. O que o professor deve focalizar, no processo de diagnóstico das necessidades educacionais dos alunos? Como e quais conteúdos deve levar em conta, no planejamento de ensino? Que procedimentos didático-pedagógicos podem contribuir para o delineamento do planejamento curricular?

A busca de respostas para tais questionamentos é tema de debate para os profissionais envolvidos com a educação de alunos com deficiência, que estão interessados em superar as práticas pedagógicas cristalizadas que os mantiveram à margem do currículo comum, com pouca ou nenhuma chance de avanço acadêmico e de apropriação dos conteúdos valorizados pelas sociedades letradas e/ou escolarizadas.

No que concerne à amostra geral de G1, pode-se verificar que cinco professores (16,7%) posicionaram-se indiferentes e oito (26,7%) relataram que as informações auxiliaram pouco, justificando que tiveram pouco contato com o documento e/ou não participaram do seu planejamento, sendo seus dados insuficientes.

Em relação à avaliação de G-2, 20 (66,7%) professores declararam que nunca tiveram contato com um instrumento de adequação curricular, 10 (33,3%) participaram do processo de delineamento da ACI, em cursos de especialização ou em outras escolas em que lecionaram. Apesar de os entrevistados terem relatado experiência na formulação e/ou ausência de contato com instrumento aqui avaliado, 100% do total da amostra investigada foram unânimes ao reconhecer a sua importância, no planejamento do ensino para alunos com necessidades educacionais especiais.

De modo geral, somando as respostas encontradas nos grupos G1 e G2, 40 professores afirmaram ter lecionado para alunos com deficiência. Ao quantificar a soma de ambos os grupos, observa-se que, apesar de uma pequena parcela ter indicado que o uso do documento não auxiliou na prática pedagógica com alunos com NEEs, para 76% dos respondentes, a sua utilização foi avaliada de forma positiva, na escola. Tais dados convergem com os

encontrados em Leite e Martins (2010, p. 19), em estudo com professores que empregaram a mesma proposta de ACI, quando descrevem que esse instrumento auxiliou para nortear a prática pedagógica com alunos com NEEs. Os resultados destacam que

[...] o uso do instrumento de ACIs parece ter permitido, em momentos específicos dentro da escola, que a equipe de profissionais redirecionasse o olhar para o processo de aprendizagem do aluno, de maneira a considerar: a eliminação, a introdução ou a modificação de algum objetivo, a inserção e/ou a eliminação de conteúdo ou atividade do currículo regular; a priorização de certas áreas curriculares ou de certos blocos de conteúdos, dentro de uma área, de acordo com o processo de aprendizado do aluno; a adaptação na temporalização, com base na modificação do tempo previsto para atingir os objetivos da aprendizagem.

A partir das considerações descritas nesse texto sobre o currículo e tendo em vista a somatória dos dois grupos – 11 professores do G1 e 24 do G-2 concordam que o instrumento avaliado auxilia na organização da prática pedagógica –, pode-se concluir que tais resultados favorecem a perspectiva teórica mencionada, na medida em que o acesso ao currículo se torna o centro das discussões no processo educacional de alunos com deficiência (ou com suspeita), que apresentam necessidades educacionais especiais.

Proposições nessa direção subsidiarão as análises posteriores dos participantes deste estudo, que vivenciam o processo de avaliação do delineamento do instrumento de Adequação Curricular Individual – ACI. Os parágrafos que seguem visam a relatar os resultados dos elementos contidos no instrumento (ACI): “Histórico escolar do aluno”, “Diagnóstico psicopedagógico”, enfatizando a avaliação de habilidades motoras, psicomotoras, cognitivas, afetivas, sociais, entre outros elementos, “Identificação do estilo de aprendizagem do aluno”, “Descrição das competências curriculares nas áreas da linguagem oral, leitura e escrita e operações lógico-matemáticas”.

Assim, sobre os aspectos mencionados, o item “Histórico escolar” do aluno foi referido pelos participantes – 17 de G-1 e 29 do G-2 –, como necessários para o delineamento do planejamento escolar. Já os aspectos psicopedagógicos foram avaliados por 21 professores de G-1 e 29 de G-2; “Identificar o estilo de aprendizagem do aluno”, por 15 professores do G-1 e 29 para o G-2; “Descrição das competências curriculares” nas áreas investigadas, por 26 participantes de G-1 e 28 do G-2, sendo todos elementos igualmente relevantes para o processo de avaliação na identificação e no delineamento do planejamento escolar para os alunos com NEEs.

A identificação dos níveis de competência nas áreas da leitura e escrita no instrumento de ACI foi descrita por todos os participantes de G-1 e 29 e de G-2, como fundamentais no processo de planejamento do ensino. E, quanto à identificação das competências referentes aos conceitos matemáticos, 28 participantes de G-1 a julgaram importante e 27 de G-2 a consideraram relevante.

Em síntese, é possível observar que, para as questões constantes nos dois questionários, há consenso nas respostas para a maioria dos participantes de G-1 e G-2, os quais concordam que: a) é bom ter alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula – e é muito importante: b) conhecer o histórico de aprendizagem do aluno; c) conhecer as condições orgânicas dos alunos para o planejamento do documento de adequações; d) ter conhecimento sobre os aspectos psicopedagógicos; e) conhecer aspectos relativos a linguagem oral, f) identificar os níveis de competência escrita; g) identificar os níveis de competência quanto à leitura; e h) identificar competências que envolvem os conceitos matemáticos. Dentre as diferenças entre G-1 e G-2, destacam-se: 46% de G-1 acreditam que o instrumento auxiliou pouco, enquanto 36% creem que auxiliou muito; 80% de G-2 acreditam que um instrumento de adequação auxiliaria muito no ensino. Tal diferença pode indicar dificuldades na utilização do instrumento, que, para determinado contexto, pode não ter sido bem empregado ou eficaz. É importante, pois, investigar por quais motivos grande parte da amostra que usou o instrumento o avaliou dessa maneira.

Foi possível notar que, na maioria das vezes, os professores de uma mesma escola respondiam ao questionário de forma semelhante ou idêntica, mostrando a dominância da política interna da instituição ou do sistema de ensino, em que o professor, às vezes, se sente pouco confortável em expressões que podem divergir das do grupo maior. Também se pode perceber que muitos dos professores que utilizaram o instrumento não tiveram contato direto com ele e não participaram do planejamento proposto, justificando que a adequação é feita pelo professor do SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado).⁷

⁷ O SAPE (Serviço Apoio Pedagógico Especializado) da rede de educação municipal que pertenciam os participantes deste estudo, caracterizava-se por meio da oferta dos serviços de sala de recursos e ensino itinerante, por professores com formação e experiência na área de Educação Especial. Na ocasião do estudo, os serviços tinham por finalidade, melhorar a qualidade da oferta da educação especial, na adoção de metodologias de trabalho que viabilizassem o acesso e a permanência dos alunos com NEEs no ensino regular, independente do ensino nível de ensino/ série frequentada. Contava com o apoio de instâncias político-administrativas de outras secretarias do município ligadas às áreas da saúde, assistência social, capacitação técnico-profissional, esporte, lazer e projetos socioculturais, tanto a oferta de atendimento direto ao aluno como à família.

Os professores que foram contatados e se recusaram a responder ao questionário justificavam que estavam sem tempo ou que eram questões para as quais não existia resposta. Tais ocorrências levam à reflexão sobre o fato de que a adequação deve ser uma prática comum, na escola, com o envolvimento de todos os profissionais da educação – gestores e professores, principalmente – e não apenas se restringir a uma alteração procedimental, entre outras, na estratégia e/ou no recurso de ensino para o aluno com NEE e, quando muito, partilhada com o professor especialista. Em outros termos, ainda parece que se está distante de uma proposta de adequação que considere todas as dimensões do currículo escolar.

Considerações finais

A definição sobre o planejamento curricular para os alunos com NEEs reativa as discussões, na escola, ampliando o debate rumo à materialização da educação inclusiva. Como afirma González (2002, p. 127), as reflexões sobre currículo devem levar em conta a construção de um projeto curricular fundamentado nos seguintes aspectos: [...] “ do currículo como fator de mudança, que favorece o processo de atenção à diversidade dos alunos, a partir de perspectivas de projeto e desenvolvimento; b) no delineamento de currículo do sistema educacional; e, por último, de uma proposta de curricular compreensiva”.

É importante relatar que os professores que não tiveram contato com o instrumento mostraram interesse em conhecê-lo, a fim de complementarem sua formação e serem capazes de atender correta e seguramente às necessidades dos alunos. Isso leva a crer que muitos dos professores, apesar das dificuldades focalizadas neste estudo, estão dispostos a buscar recursos, técnicas, procedimentos pedagógicos e equipamentos que possibilitem o acesso ao currículo a alunos que ainda se encontram à margem de uma proposta educacional efetiva, que suplante a ideia da mera socialização dos alunos com deficiência (OMOTE, 1996). Entende-se, assim, que o documento individual de adequação curricular (ACI) elaborado e adaptado para a realidade brasileira parece apresentar pertinência metodológica, de sorte que pode ser utilizado em sala de aula comum, uma vez que mais da metade dos professores o compreenderam como um facilitador para a promoção de prática pedagógica inclusiva.

COMPARATIVE ANALYSIS OF APPLICATION AND USE OF A CURRICULAR ADAPTATION INSTRUMENT

ABSTRACT: *From the ideologies of inclusive education, the development and adoption of new organizational practices in the school curriculum are noted. In this sense, the work presented here aims to report part of implementation and development process of a individual instrument of curricular adaptation (ACI), to students with special educational needs, especially disabilities, or strong disabilities evidences, who were enrolled in mainstream school. This research aim is to present and to analysis comparatively the structure and use of a didactic-pedagogical curricular adequacy tool, employed by the Department of Education City teachers from a city of Sao Paulo. Two different groups of teachers who worked with students with special educational needs participated in this study, the first (G-1) has had contact with the instrument, and the second (G-2) unknown the instrument. The data collection procedure was the application of a questionnaire consisting of 11 multiple choice questions to the sample. It was noted the document evaluation was positive for most participants from G-1, and participants in G-2 show interest in adopting an instrument to facilitate the teacher activity in organization of education process with special educational needs students. In this way, it's possible concludes that the instrument analyzed ACI was considered by both teachers groups with a useful pedagogical procedure, able to guide them to elimination of procedural barriers to access to the curriculum towards the realization of an inclusive school.*

KEYWORDS: *Adaptation of curriculum. Curriculum. School enrollment. Education methodology.*

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, J. E. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Fundepe, 2000. p. 1-11.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Censo Escolar**. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 maio 2007.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

HEREDERO, E. S. **Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares**. Marília: FFC – UNESP: Departamento de Educação Especial, 1999. Mimeo.

LANDÍVAR, J.G; HERNÁNDEZ, R.S. **Adaptaciones curriculares**: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial. Madrid: C.E.P.E., 1995.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Avaliação do instrumento de adequações curriculares na organização de ações educacionais inclusivas. **Revista Científica e-curriculum, São Paulo**, v.5, n.2, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3358>> Acesso: 28 set. 2010.

_____. **Adequações curriculares**: um procedimento na organização de práticas educacionais inclusivas. Bauru: UNESP, 2008. v.1.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência mental: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). **Formação de professores em educação especial: área da deficiência mental**. Marília: Fundepe, 2007. p.77-112.

_____. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Ed. da UEL, 2003. p.33-43.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2003. p.36-52.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.esp., p.251-272, jul./dez. 2006.