

Reflexões sobre o Currículo Inclusivo

Andréa Poletto Sonza • Bruna Poletto Salton • Anderson Dall Agnol



Reflexões sobre o Currículo Inclusivo

Andréa Poletto Sonza
Bruna Poletto Salton
Anderson Dall Agnol
Organizadores



Reflexões sobre o Currículo Inclusivo



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Reitor

José Eli Santos dos Santos

Pró-reitora de Extensão

Viviane Silva Ramos

Pró-reitora de Ensino

Clarice Monteiro Escott

Assessora de Ações Inclusivas

Andréa Poletto Sonza

Organizadores

Andréa Poletto Sonza

Bruna Poletto Salton

Anderson Dall Agnol

Conselho Editorial

Alcione Moraes Jacques

Alessandra Smaniotto

Cibele Schwanke

Cimara Valim de Mello

Glenda Heller Cáceres

Greice da Silva Lorenzetti Andreis

Marcus André Kurtz Almança

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Marília Batista Hirt

Marlova Benedetti

Núbia Marta Laux

Capa, Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Zambon

Oberti Ruschel

Impressão

Graffoluz Editora e Ind. Gráfica Ltda

Tiragem

450 exemplares

Endereço

Rua General Osório, 348 - Bairro Centro

CEP: 95700-086 – Bento Gonçalves/RS

Telefone: (54) 3449-3356

E-mail: acoes.inclusivas@ifrs.edu.br

Site: <http://ifrs.edu.br>

Site: <http://cta.ifrs.edu.br>

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marília Batista Hirt - CRB 10/2154

R332 Reflexões sobre o currículo inclusivo.
Reflexões sobre o currículo inclusivo / Andréa Poletto Sonza, Brunna Poletto Salton, Anderson Dall Agnol. – Bento Gonçalves, RS : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.
176 p.
ISBN 978-85-63017-01-7
1. Educação inclusiva. 2. Currículos. 3. Deficientes.
I. Sonza, Andréa Poletto. II. Salton, Brunna Poletto. III. Agnol, Anderson Dall

CDU 37.016:376



Reflexões sobre o Currículo Inclusivo

Andréa Poletto Sonza
Bruna Poletto Salton
Anderson Dall Agnol
Organizadores



Bento Gonçalves/RS
2018

Prefácio

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei nº 11.892/2008, nascem com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino técnico e tecnológico aos jovens e adultos, estudantes e trabalhadores. Como instituições pluricurriculares e *multicampi*, os IFs orientam sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural nos seus territórios de atuação.

Sob essa perspectiva e ao longo dos quase dez anos de existência, ao democratizar e interiorizar a oferta de cursos e vagas em todos os níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação profissional, os IFs consolidam-se como instituições inclusivas por natureza.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir desse cenário e alicerçado no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, assume o compromisso com uma proposta acadêmica voltada ao público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação da qualidade das atividades produtivas e da democratização do conhecimento, considerando a comunidade em todas as suas representações (PDI/IFRS 2014-2018, p. 17-18). Para tanto e de forma ampla, as políticas de ensino, de pesquisa e de extensão do IFRS assumem uma abordagem inclusiva de educação profissional, como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção dos jovens e dos trabalhadores na sociedade contemporânea, com grandes transformações e marcadamente tecnológica.

Especificamente, o IFRS evidencia seu comprometimento com a educação inclusiva, expresso por meio de suas políticas afirmativas que buscam consolidar os espaços pedagógicos com base no respeito à diversidade, ressignificando e acolhendo as diferenças. Nesse processo, multiplicam-se as possibilidades de crescimento e de aprendizagem para todos os envolvidos.

A implantação das políticas afirmativas em nossa instituição vem exigindo esforços e reflexão coletiva de muitos atores institucionais, docentes e técnicos administrativos em educação. Como consequência, a construção e a consolidação das práticas inclusivas vêm se constituindo no confronto

com a diversidade e, nesse movimento, os meios para a efetivação da inclusão vão sendo tecidos. Para além da Política de Ações Afirmativas, outros exemplos ilustram o compromisso institucional nessa construção como, por exemplo, o pioneirismo do IFRS quando da aprovação da política de cotas na pós-graduação, a estruturação dos diversos núcleos de ações afirmativas e do Centro Tecnológico de Acessibilidade, a constituição de grupos de trabalhos e comissões de estudos que se debruçam sobre temáticas específicas e o fomento a projetos de pesquisa e a programas e projetos de extensão voltados às ações afirmativas.

Dessa forma, os registros dessa construção coletiva da inclusão no IFRS são fundamentais, não só para o seu reconhecimento histórico, como também para a socialização dos saberes e práticas que poderão se tornar fonte de inspiração e resignificação para novas situações e desafios a serem assumidos pela instituição.

Neste livro, para além das políticas afirmativas, o IFRS registra a construção de saberes e práticas inclusivas que buscam atender às necessidades educacionais em suas diversas particularidades. Acima de tudo, sua publicação, construída a muitas mãos, representa o registro do compromisso institucional com a implementação de currículos e práticas pedagógicas que consideram a especificidade das necessidades apresentadas pelos estudantes, na busca de uma efetiva inclusão educacional e social.

Clarice Monteiro Escott
Pró-reitora de Ensino

Viviane Silva Ramos
Pró-reitora de Extensão

Sumário



08

Apresentação



11

Adaptação Curricular: um processo em construção para uma inclusão efetiva

Maria Cristina Caminha de Castilhos França; Clarice Monteiro Escott



19

Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo: propondo caminhos para as adaptações curriculares e a certificação diferenciada no IFRS

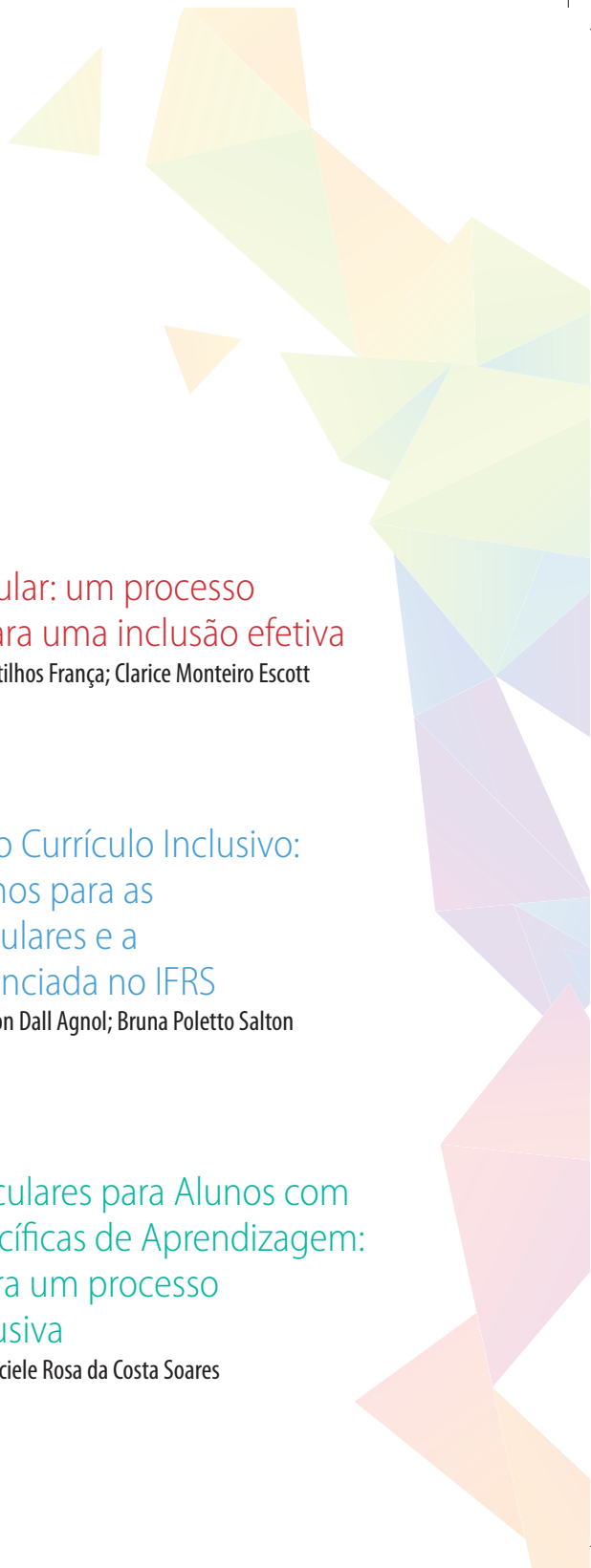
Andréa Poletto Sonza; Anderson Dall Agnol; Bruna Poletto Salton



46

Adaptações Curriculares para Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem: possibilidades para um processo de educação inclusiva

Cláudia T. Nascimento Paz; Graciele Rosa da Costa Soares





65

Adequações Curriculares em Quatro Matrizes

Francisco Dutra dos Santos Jr.



79

Desafios e Possibilidades da Adaptação Curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no *Campus* Ibirubá

Andréia Teixeira Inocente; Fernanda Isabel Royer; Sabine de Oliveira



96

Adaptações Curriculares Realizadas para um Estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior do IFRS

Maria Isabel Accorsi; Cláudia Alquati Bisol



124

O Papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TIs no Processo de Inclusão de Surdos no IFRS: avanços e desafios sobre as adaptações curriculares do Português para Libras

Maria Cristina Viana Laguna; Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo



153

Práticas Pedagógicas no TDAH

Maria Inês Simon; Sirlei de Lourdes Lauxen; Andréa Poletto Souza



Apresentação

Essa obra é resultado de anos de trabalho relacionado ao processo de inclusão, permanência e êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS. Aborda conceitos relevantes vinculados às adaptações curriculares – assunto merecedor de pesquisas e aplicações práticas, especialmente quando o cenário são os cursos de nível médio técnico, superior e pós graduação. Percebe-se que quando o cenário é o ensino fundamental, especialmente séries iniciais, são comuns os exemplos práticos de adaptações curriculares realizadas; mas, à medida que o nível de escolaridade avança, fica cada vez mais difícil encontrar referências que não sejam apenas conceituais desse processo. Por isso, decidimos produzir essa obra com o nosso dia a dia – retratando algumas das importantes ações realizadas em prol de um currículo verdadeiramente inclusivo.

O objetivo dessas linhas é brindar o leitor, não apenas com conceitos, mas com exemplos práticos voltados a estratégias e caminhos que estão sendo trilhados no sentido de dar vez e voz àqueles que mais necessitam, aproveitando o seu potencial, muitas vezes escondido, esmorecido, deixado de lado por uma vida inteira.

Nesse contexto, o livro está dividido em oito artigos, escritos por alguns dos protagonistas desse processo. Sim, alguns, pois todos os envolvidos com a trajetória do ensinar e do aprender podem e devem fazer parte desse elenco que é a teia inclusiva. Por ora, deixamos a tessitura desse documento para os participantes do Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo, bem como para aqueles que produziram materiais de grande valia e que, de alguma forma, se relacionam com esse livro.

O primeiro artigo aborda a Adaptação Curricular como um processo em construção para uma inclusão efetiva. Trata-se de um artigo que retoma,

historicamente, a construção de documentos que traduzem, dialogam, fazem sentido para o IFRS quando o assunto são as práticas inclusivas. Ao destacar a construção coletiva, reforça a necessidade de organização de espaços pedagógicos adaptados que removam as diversas barreiras que inibem o processo de escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Já o segundo artigo detalha as principais ações realizadas pelo Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo, desde sua criação no início de 2016. Traz o histórico do que foi desenvolvido em termos de documentação e pesquisas relacionadas ao Currículo Inclusivo e à Certificação Diferenciada, evidenciando temas considerados polêmicos como a Terminalidade Específica e formas de diplomação de estudantes com perfis que não se encaixam no padrão de normalidade impostos por nossa sociedade.

Adaptações Curriculares para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem é o tema do terceiro artigo desse livro, o qual, após fazer um apanhado dos principais dispositivos legais que abordam a temática em voga, destaca os pontos basilares acerca das adaptações curriculares no cotidiano das salas de aula regulares. Inicia com o conceito de currículo, passando pela discussão acerca dos termos “adaptação”, “adequação” e “flexibilização curricular”, como eixos norteadores voltados a uma prática verdadeiramente inclusiva, tão necessária cotidianamente, onde o *Campus* Farroupilha do IFRS é o cenário principal.

O quarto artigo propõe uma discussão sobre aspectos relacionados às Adequações Curriculares com diferentes panoramas conceituais referenciados em diretrizes nacionais e internacionais. Propõe a adoção de quatro matrizes conceituais para a prática das adequações curriculares, quais sejam: Matriz Histórica, Matriz Diagnóstica, Matriz Curricular e Matriz Propositiva, como estratégias para uma prática pedagógica simplificada, objetiva e horizontal.

O quinto artigo discorre sobre os desafios e as possibilidades das adaptações curriculares na educação profissional técnica de nível médio integrado do *Campus* Ibirubá, do IFRS. Evidencia práticas pedagógicas colaborativas e emergentes, que mudaram a realidade de alunos com necessidades educacionais específicas, por meio de um novo olhar para os processos de ensinar e de aprender, focados nas funcionalidades e nas especificidades desses estudantes, buscando a remoção de barreiras que se impõem em propostas inovadoras como as apresentadas nesse artigo.

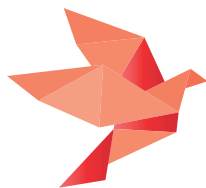
A Educação Superior toma evidência no sexto artigo, que aborda as adaptações curriculares realizadas para um estudante com deficiência intelectual do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS. Discorre sobre os resultados do processo de escolarização do referido discente, focado em práticas pedagógicas inclusivas. O assunto em voga é parte de uma dissertação de mestrado recentemente apresentada por uma das autoras desse artigo.

Outra discussão tão necessária é abordada de forma franca e objetiva no sétimo artigo desta obra, que traz como ponto de pauta o papel do tradutor intérprete de Língua de Sinais (TILS) no processo de inclusão dos estudantes surdos no IFRS. Trata-se de uma reflexão acerca da atuação desses profissionais, abordando os avanços e desafios vivenciados pela instituição antes e após a constituição da Comissão de Estudos Surdos, a qual vem contribuindo enormemente no processo de acolhimento, inclusão e permanência dos estudantes surdos no instituto.

E no oitavo e último artigo o tema são as Práticas Pedagógicas no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o qual é resultado de uma dissertação de mestrado de servidora do IFRS. A pesquisa, de cunho qualitativo, aborda os determinantes que interferem no desempenho escolar dos estudantes com TDAH e propõe estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem desses estudantes – endossadas por meio dos depoimentos dos participantes da pesquisa.

Espera-se que essa obra possa auxiliar todos os envolvidos com o processo de ensino aprendizagem; um processo que realmente faça a diferença para todos aqueles que de alguma forma contribuem com a trajetória acadêmica dos estudantes, que efetivamente perceba não só as diferenças, mas os potenciais de cada um e saiba aproveitá-los da melhor forma possível – um grande mas necessário desafio!

Boa Leitura!



Adaptação Curricular: um processo em construção para uma inclusão efetiva

Maria Cristina Caminha de Castilhos França¹, Clarice Monteiro Escott²

Resumo

Esse artigo visa retomar historicamente a construção de documentos que traduzam o entendimento e planifiquem as práticas inclusivas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), de maneira a tornar possível a efetiva inclusão de estudantes com necessidades específicas. Trata-se de subsidiar institucionalmente o atendimento diferenciado, de forma a seguir, com qualidade, a busca pela oportunidade efetiva, deflagrada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 e pelo Decreto nº 6949 de 2009, em que ambos asseguram o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis em igualdade de condições. Entre as propostas de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem inclusivas, capitaneadas pela Assessoria de Ações Inclusivas, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), está a intervenção que prevê a Adaptação Curricular aos estudantes que, de alguma forma, estão limitados ao desenvolvimento pleno do currículo regular. Essa proposta está sendo compartilhada com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e com as coordenações e representantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). A construção coletiva desse processo no IFRS, ainda em andamento, propõe identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas a concretizar a inclusão, considerando prioritariamente as necessidades específicas de cada indivíduo para, conjuntamente, eliminar as possíveis barreiras que inibam o desenvolvimento da escolarização, autonomia e independência dos mesmos.

Palavras-chave: Adaptação Curricular, Práticas Inclusivas, Estratégias de Aprendizagem.

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Diretora de Ensino/PROEN. Doutora em Antropologia Social (UFRGS) - mcristina.franca@ifrs.edu.br

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Pró-Reitora de Ensino/PROEN. Doutora em Educação (UFRGS) - clarice.escott@ifrs.edu.br

Introdução

O cenário de instituições educacionais que estão ainda em processo de consolidação é o de construção sistemática de documentos que tragam o desenvolvimento de práticas comuns. Entre as demandas está a de concepção de processos que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas. Considera-se importante chamar a atenção de que os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e, portanto, com um limite pequeno de tempo de existência e acrescido da característica *multicampi*, tem na concepção das suas normativas a discussão e elaboração sob princípios democráticos. Essas condições imprimem à produção dos documentos norteadores um ritmo mais lento. No entanto, compreende-se que essa é a forma mais adequada e comprometida de estabelecer regras comuns.

Nesse sentido, o processo de Adaptação Curricular agrega uma Política de Inclusão e Regulamento específico que visam a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades específicas.

Em meados de 2016 foi iniciada a discussão com representantes dos *campi*, da PROEN e da PROEX e contou, também, com a presença do Prof. Francisco Santos Júnior (Coordenador do Programa de Sala de Recursos Rede Pública de Ensino de Porto Alegre/RS), cujo auxílio inestimável, conduziu a concepção do processo em sua fase inicial. Com o andar das reflexões ficou estabelecida a necessidade de construção de documentos que dessem suporte ao encaminhamento prático da Adaptação Curricular. Com a necessidade ampliada, novos encontros e novos indicadores entraram na pauta da discussão, que resultou na produção de uma Instrução Normativa e de uma Resolução a serem submetidas ao Conselho Superior do IFRS (CONSUP) para aprovação.

Por sua vez, as estratégias de implementação dessas prerrogativas dirigiam-se, basicamente, à qualificação de servidores para atuarem com propriedade e atenderem com maior precisão ao adotarem as estratégias de aprendizagem, com vistas à adaptação pretendida.

1. Adaptação Curricular

A compreensão desenvolvida sobre o processo de Adaptação Curricular situa-se a partir da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 1993) e sobre as métricas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (MEC, 1998). Com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas e considerando-se a importância da individualização do ensino, compreende-se imperativo adequar as formas de ensinar e de aprender através das adaptações curriculares às especificidades dos estudantes que apresentam dificuldades ao desenvolvimento cognitivo.

A teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 1993) consiste em privilegiar o contexto no qual os indivíduos se desenvolvem, uma vez que o mesmo se constitui ao longo da história de cada grupo social. Por sua vez, as instituições educacionais na sociedade ocidental são espaços privilegiados de apreensão do legado cultural, dos conhecimentos desenvolvidos e acumulados ao longo do tempo, em especial os conceitos científicos que, gradativamente, vão substituindo os as informações que adquirimos nas experiências que compartilhamos no nosso contexto cultural. Ou seja, os conceitos cotidianos, espontâneos ou pré-conceitos vão dando lugar a conceitos mais complexos abordados na instrução formal ao longo dos processos de escolarização.

Vygotsky foi um teórico que se debruçou sobre a dinâmica do processo de formação de conceitos e, entre tantas outras conclusões, aponta que o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, ou aqueles que resultam na formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa que envolve todas as funções intelectuais básicas, tais como a capacidade de comparação e diferenciação, a abstração, a atenção deliberada, a memória lógica, etc. Observou, então, antes da escolarização os indivíduos já construíram um conjunto de conhecimento informal, a partir das experiências vivenciadas junto aos seus grupos sociais e que esse conjunto constitui o sistema de crenças sobre o mundo e que, por sua vez, influenciará decisivamente a aquisição do conhecimento científico estabelecido de forma planejada pela aprendizagem escolar.

Considerando, então, que o atual cenário educacional e as políticas que orientam a educação de estudantes com necessidades educacionais específicas acenam para alguns grupos: estudantes com deficiência (auditiva, intelectual, visual, física, múltipla e a surdocegueira), estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado de TEA – Transtorno do Espectro Autista), estudantes com altas habilidades/superdotação e estudantes com transtornos funcionais específicos da aprendizagem (MEC, 2010), a tarefa de organizar adaptações curriculares caberá ao professor e às equipes de apoio com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes em questão.

Diante do exposto até aqui, torna-se fundamental compreender que a Adaptação Curricular, apesar de ser uma definição ampla, adotamos o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais que presumem níveis distintos. Ou seja, as adaptações no nível do projeto pedagógico, adaptações relativas ao currículo dos componentes curriculares, adaptações individualizadas do currículo, adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares. Cabe frisar que o mesmo documento aponta também outros dois tipos de adaptações, categorizadas como adaptações não-significativas – aquelas em que as modificações realizadas pelo próprio professor, no que se refere ao planejamento e à execução das atividades que se traduzem em pequenos ajustes no contexto da sala de aula – e as adaptações curriculares significativas – as que compreendem contextos mais complexos que denotam dificuldades de aprendizagem, cujas estratégias implicam alterações mais densas que demandam o detalhamento avaliativo e a participação de outros profissionais e familiares. Esse rol de adaptações tem como pressuposto diagnosticar as capacidades e o potencial do estudante, em contraponto aos déficits que o estudante apresenta.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, qualquer adaptação deve ser concebida com base nos seguintes critérios: o que, como e quando o estudante deve aprender, quais as formas de organização dos processos de ensino serão mais eficazes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o estudante (MEC, 1998).

Isto posto, retomamos Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal para complementar o que compreendemos como possibilidades e potencial de desenvolvimento do indivíduo. Em se tratando de estudantes com necessidades educacionais específicas o conceito em questão auxilia a

reconhecer os conhecimentos que existem em potencial e que carecem de acompanhamento para se efetivar e transformarem-se em desenvolvimento real. Segundo Vygotsky, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Com isso, as adaptações curriculares serão pautadas pela noção de zona de desenvolvimento proximal como sustentação à definição dos procedimentos didáticos necessários à instrução ou aos avanços dos processos latentes para que se transformem efetivamente em desenvolvimento real. Ou seja, no processo de escolarização, o que está em discussão são os conceitos científicos que incidirão nas aprendizagens que o estudante ainda não desenvolveu. Para que os avanços dessas funções sejam efetivados, enquanto uma situação de ensino, o professor mediará o movimento de internalização dos conceitos científicos por meio de estratégias diferenciadas e limitadas ao potencial que o estudante possui. Para Vygotsky, o processo de internalização de conceitos científicos não está, necessariamente, relacionado à aprendizagem de novos conceitos, mas sim à aprendizagem de conceitos com qualidades diferentes, envolvendo abstração e consciência de suas relações com outros conceitos que foram desenvolvidos no seu cotidiano. Portanto, as adaptações curriculares são necessárias para tornar os conceitos científicos acessíveis e instrumentalizar o estudante na compreensão do meio em que vive e poder refletir a própria realidade de modo ampliado e mais crítico.

1.2 Buscando estratégias...

Com base no que já foi descrito, a comissão institucional que estava trabalhando para compor os documentos que orientariam as práticas de Adaptação Curricular no IFRS passou a analisar os recursos pedagógicos já utilizados em alguns *campi* de modo a estabelecer algumas diretrizes para o instrumento específico de registro das ações a serem implementadas institucionalmente.

Após alguns relatos e avaliando as conquistas e o êxito das mesmas, o passo seguinte foi determinar como seria o registro das ações e quais as condições para o avanço sobre as práticas inclusivas. Inicialmente, compreendia-se necessário identificar e organizar os recursos pedagógicos de acessibilidade,

considerando as necessidades específicas de cada um dos estudantes que seriam atendidos. A seguir, compreendia-se que a estratégia deveria ser a de desenvolver a orientação dos professores envolvidos com os estudantes, por meio dos profissionais envolvidos com os NAPNEs de forma a estabelecer uma efetiva articulação entre os recursos e as possibilidades pedagógicas que promovessem a participação e a aprendizagem dos estudantes nas atividades regulares. O próximo passo seria a interlocução entre o estudante e o professor, de maneira a estabelecer os interesses e os conhecimentos já desenvolvidos sobre o currículo e qual seria o ponto de partida para as adaptações curriculares. A seguir, o professor registraria as adaptações no instrumento previsto que resultaria, ao final, em um parecer individual do estudante com a descrição dos avanços que esse conquistou a partir das intervenções propostas. O processo, de maneira geral, responderia às seguintes condições: analisar e avaliar o ambiente e o espaço da sala de aula, o histórico da vida e da escolarização do estudante, os conhecimentos adquiridos e os possíveis avanços no processo de aquisição de novos conhecimentos.

1.3 O instrumento construído

Conforme o descrito acima e com o intuito de planejar e estabelecer estratégias pedagógicas de forma colaborativa, visando o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes, foi construído o instrumento de registro das adaptações e ações a serem realizadas no plano de ensino. Ele comporta um parecer individual que norteará a vida acadêmica dos estudantes e permanecerá atualizada e arquivada no setor de Registros Acadêmicos e nos NAPNEs, de forma a compor o histórico das adaptações e trajetória resultante desse processo.

Junto ao instrumento foi construída uma Instrução Normativa que regula o fluxo para a realização das adaptações curriculares e da certificação diferenciada dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. No entanto, após inúmeras consultas aos órgãos federais que regulam os procedimentos relativos à certificação, entre outros, e com dúvidas que ainda pairam sobre a sua atribuição legal ao se propor a diferenciação de habilidades conquistadas para o exercício profissional, o processo ainda não está finalizado.

Nessa direção, compreendemos que ainda há entraves à efetivação da inclusão e do direito ao conhecimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas e, considerando que é a aprendizagem de conceitos científicos (papel principal da educação formal) que suscita o desenvolvimento, torna-se imperativo superar a defesa do ensino inclusivo e empreender esforços na luta de uma instituição de ensino onde, de fato, se aprenda e garanta o acesso e desenvolvimento do estudante.

Quadro 1 – Formulário Adaptação Curricular
IFRS – Campus XXX
FORMULÁRIO ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Nome do Estudante: _____
 Curso: _____
 Necessidades Educacionais Específicas: _____
 Componente Curricular: _____ Ano/Semestre/Trimestre: _____
 Docente: _____

Histórico	
[A importância da descrição breve do histórico desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente da trajetória do mesmo]	
Necessidades Educacionais Específicas	
[A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse estudante, elaborando as estratégias metodológicas de acordo com as suas especificidades]	
Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...)	Dificuldades apresentadas
Outras percepções de sala de aula e atendimento individualizado professor/estudante	
Adaptações Curriculares (Sugestões – Indicações – Adaptações)	
Objetivos	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Conteúdos Programáticos	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Metodologias	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Avaliações	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
PARECER	
[os diversos pareceres intermediários comporão o parecer final]	

Fonte: Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo do IFRS

Considerações Finais

As adaptações curriculares, enquanto estratégia para atender as características específicas dos estudantes e a forma de efetivá-la, tem como um dos princípios promover a individualização do ensino. Nesse sentido, tem como objetivo fundamental garantir a todos os alunos de forma equânime o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos científicos (Vygotsky). Isto é, se parte do pressuposto de que existe em todos o potencial para aprender, considerando que cada um possa aprender de formas diferentes.

Assistimos a várias medidas adotadas por instituições educacionais e, em específico o IFRS, que denotam a preocupação em atender ao estudante que requer as condições adequadas às necessidades específicas. O IFRS tem caminhado nessa direção, buscando espaços de acesso a uma educação comum com respeito às possibilidades que cada estudante apresenta. Nesse sentido, a Adaptação Curricular vai ao encontro dessa expectativa e a imposição das dificuldades aos processos de ensinar e aprender torna-se um desafio à consolidação desse imprescindível movimento.

Referências bibliográficas

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamiento y Lenguaje**. Conferencias sobre Psicología. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1993.

Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo: propondo caminhos para as adaptações curriculares e a certificação diferenciada no IFRS



Andréa Poletto Sonza¹, Anderson Dall Agnol², Bruna Poletto Salton³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo evidenciar as principais ações desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho (GT) Currículo Inclusivo desde sua formação, no início de 2016. O grupo tem se reunido, estudado, pesquisado, dialogado e trabalhado constantemente nas temáticas relacionadas ao currículo inclusivo, especialmente aquelas voltadas às adaptações curriculares e à certificação diferenciada de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). Esse documento resume as principais ações desenvolvidas colaborativamente pelo referido grupo, dentre as quais destacam-se o Plano Educacional Individualizado (PEI) do IFRS, o Formulário de Adaptações Curriculares, as propostas de Resolução e Instrução Normativa que norteiam o processo de adaptação curricular e certificação diferenciada e a consulta ao Ministério da Educação. Essas ações visam contribuir para a construção de uma instituição cada vez mais inclusiva, que reconhece, respeita e valoriza a diversidade; uma instituição plural que prima pela aprendizagem de seus estudantes, respeitando suas especificidades.

Palavras-chave: Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, Currículo Inclusivo, Adaptações Curriculares, Certificação Diferenciada.

¹ Assessora de Ações Inclusivas do IFRS (Pró-reitoria de Extensão), Professora do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Doutora em Informática na Educação (UFRGS) - andrea.sonza@ifrs.edu.br

² Assistente em Administração do Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS (Pró-reitoria de Extensão). Especialista em Comunicação e Marketing em Mídias Digitais (Universidade Estácio de Sá) - anderson.dallagnol@ifrs.edu.br

³ Técnica em Assuntos Educacionais do Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS (Pró-reitoria de Extensão). Especialista em Informática na Educação (PUC/RS) e em E-Learning Design & Development (University of Washington) - bruna.salton@ifrs.edu.br

Introdução

Tomando como norte a legislação brasileira e a Política de Ações Afirmativas do IFRS e visando assegurar e operacionalizar as ações referentes ao currículo inclusivo na instituição, foi criado o **Grupo de Trabalho (GT) Currículo Inclusivo**, institucionalizado por meio da Portaria IFRS nº 412 de 29 de fevereiro de 2016 e atualizado pelas Portarias de nº 663 de 20 de março de 2016, 961 de 10 de maio de 2016, 874 de 16 de maio de 2017 e 1552 de 27 de setembro de 2017 (IFRS, 2017), sendo essa a atual portaria do referido Grupo de Trabalho⁴. Constituído por representantes da Assessoria de Ações Inclusivas (Pró-Reitoria de Extensão), da Pró-Reitoria de Ensino e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), o grupo tem como principal objetivo discutir, acompanhar, orientar e assessorar a instituição nas temáticas relacionadas ao currículo inclusivo. Importante destacar também a valiosa assessoria de um professor de sala de recursos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com larga experiência nessa temática, contribuição que muito agregou às ações até então desenvolvidas.

E nesse cenário colaborativo é que será apresentado o contexto de criação do GT e as ações e documentos por ele elaborados até o momento, quais sejam: o modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) do IFRS, a proposta de Formulário de Adaptações Curriculares, a proposta de Resolução e de Instrução Normativa, ambas em processo de aprovação; documentos que visam normatizar a implementação e o fluxo das adaptações curriculares e da certificação diferenciada de estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito da instituição. Após a criação de tais documentos, o GT enviou um ofício ao Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitando um parecer sobre a proposta de certificação diferenciada. Além disso, fez consultas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

⁴ A emissão de diversas portarias durante esse período se justifica pela troca de integrantes do grupo em decorrência de alterações nos Núcleos e/ou Pró-reitorias. Os membros pertencentes ao GT Currículo Inclusivo, conforme Portaria IFRS nº 1552 de 27 de setembro de 2017, vigente até a publicação desse artigo são: Andréa Poletto Sonza (PROEX), Ana Paula Colares Flores Moraes (PROEN), Anderson Dall Agnol (PROEX), Andréa Teixeira Inocente (NAPNE *Campus* Ibirubá), Cláudia Terra do Nascimento Paz (NAPNE *Campus* Farroupilha), Magali Inês Pessini (NAPNE *Campus* Caxias do Sul), Maria Cristina Carminha de Castilhos França (PROEN), Maria Isabel Accorsi (NAPNE *Campus* Bento Gonçalves) e Sabine Oliveira (NAPNE *Campus* Ibirubá).

(SECADI), instâncias essas pertencentes ao Ministério da Educação (MEC). Na sequência, seguem breves relatos acerca de cada uma dessas ações.

1. Iniciando nossa conversa...

Nossa conversa se inicia pela conquista brasileira, após quinze anos de tramitação⁵, do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), um marco nas políticas públicas de nosso país, que tira o foco da pessoa com deficiência e traz à tona as imensas barreiras impostas pela sociedade. Ao destacar elementos para que tais barreiras sejam eliminadas ou ao menos minimizadas nas mais diversas esferas, explicita os direitos daqueles que, por circunstâncias diversas, têm sido alijados das práticas sociais.

Nesse paradigma de modelo social da deficiência, apresentado na LBI, o destaque fica na sociedade, sendo que a deficiência não se trata de um problema que está na pessoa, mas sim na sociedade, tendo esta a responsabilidade pelas barreiras que são impostas às pessoas com deficiência (PcD), as quais podem, inclusive, agravar uma determinada limitação funcional (LEITE et al 2016).

Seguindo o caminho da busca por uma sociedade inclusiva em todas as esferas, no que tange ao direito à educação, a referida Lei estabelece, em seu art. 27, que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

⁵ “A semente da LBI foi lançada no Congresso Nacional, 15 anos atrás, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT-RS). Ao chegar ao Senado, ele reapresentou a proposta, que acabou resultando na Lei 13.146/2015. A tramitação na Câmara possibilitou à relatora, deputada federal Mara Gabrilli (PSDB-SP), ajustar o texto original às demandas dos movimentos sociais e aos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008), que recomendava a eliminação de qualquer dispositivo que associasse deficiência com incapacidade” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 1).

Essa mesma Lei ainda menciona, em seu art. 28, inciso III:

é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar [...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e **adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [grifo nosso] (BRASIL, 2015, p. 8).

Destaca-se aqui o conceito de atendimento educacional especializado (AEE) que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2009, p. 11). Há uma diferença entre as atividades desenvolvidas em sala de aula comum e aquelas do AEE, as quais não substituem a escolarização e devem ser articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum. O documento supramencionado reforça que o AEE serve para complementar ou suplementar a formação dos alunos, objetivando sua autonomia e independência não apenas nos espaços escolares, mas em todos os ambientes. Cabe destacar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1988), que as adaptações realizadas para a inclusão de estudantes com necessidades específicas podem ir além de uma adaptação de espaço, de material, ou utilização de recursos de tecnologia assistiva, levando em consideração as especificidades de cada estudante.

Para além do enfoque definido na legislação nacional, especialmente aquela que serve como eixo norteador desse documento, o IFRS possui a sua Política de Ações Afirmativas, aprovada pelo Conselho Superior (CONSUP) por meio da Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. Trata-se do documento maior que orienta as ações de inclusão e diversidade na instituição, especialmente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando a “promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero de necessidades educacionais específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (IFRS, 2014, p. 2).

Realçando as necessidades educacionais específicas, por caracterizarem um dos temas principais deste artigo, destaca-se que elas abrangem estudantes com deficiência, conforme Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), Transtornos do Espectro Autista (TEA), conforme Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012a), transtornos funcionais específicos da aprendizagem, como dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e/ou outras condições e especificidades limitantes da aprendizagem.

Nesse contexto, além do que está previsto na Lei de Cotas para o Ensino Superior – Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012b), a qual prevê a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas com deficiência, de acordo com o percentual do IBGE do estado do RS, a Política de Ações Afirmativas do IFRS estabelece, em seu art. 9º, que devem ser reservadas no mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência em seus processos seletivos de ingresso discente. Cabe mencionar também que a ação afirmativa própria do IFRS não se aplica apenas ao ensino médio e superior, como também à pós-graduação, reservando uma vaga para pessoas com deficiência em todos os processos de seleção dos Programas de Pós Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Isso é estabelecido na Resolução nº 30, de 28 de abril de 2015 (IFRS, 2015).

A partir dessa prerrogativa, a instituição passa a receber cada vez mais pessoas com deficiência ou outras especificidades em seus bancos escolares. No entanto, tão importante quanto garantir o ingresso a esse público, torna-se imprescindível a adoção de medidas que visem assegurar um sistema educacional inclusivo, possibilitando a permanência, a participação, a aprendizagem e a saída exitosa desses discentes para a sociedade e para o mundo do trabalho.

2. O contexto de criação do GT Currículo Inclusivo

Ao longo da trajetória do IFRS como uma instituição inclusiva, os profissionais que recebem e trabalham diretamente com estudantes que possuem alguma necessidade educacional específica, por inúmeras vezes, têm relatado que não se sentem confortáveis ou até mesmo preparados para trabalhar com as diversas especificidades apresentadas pelos discentes que estão ingressando na instituição. Embora apresentem grande força de vontade, tais profissionais evidenciam preocupações e questionamentos quando necessitam trabalhar

com assuntos por vezes desconhecidos, como as adaptações curriculares e a consequente certificação diferenciada.

Um dos assuntos que vem sendo debatido em nível nacional é a certificação por terminalidade específica que, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (MEC, 2001), e também a LDB - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), é uma possibilidade facultada às instituições de ensino que, **depois de esgotadas todas as possibilidades e estratégias de acessibilidade**, podem viabilizar ao aluno com **grave deficiência intelectual ou múltipla** uma certificação de conclusão de escolaridade de ensino fundamental “com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas” pelos estudantes, como também encaminhá-los “para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional [grifo nosso] (MEC, 2001, p. 4).

No entanto, pensando no contexto do IFRS, é preciso considerar não apenas o ensino fundamental, mas também o ensino médio técnico, superior e a pós graduação, cursos esses ofertados pela instituição. Além disso, quando o assunto é terminalidade específica, de acordo com os próprios documentos oficiais, a mesma seria disponibilizada como última alternativa para aqueles estudantes com deficiências intelectuais graves ou múltiplas, o que não é o caso da grande maioria do alunado do IFRS. Assim, é preciso que haja muito cuidado e responsabilidade ao adotar essa forma de certificação para os discentes com necessidades educacionais específicas, quando, na verdade, apenas uma pequena parcela não teria condições de receber um diploma, após esgotadas todas as possibilidades de flexibilização do currículo.

Em resposta a esta angústia foi que o GT Currículo Inclusivo começou a estudar alternativas mais apropriadas para certificar os estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. O referido GT vem oferecendo esse espaço para a troca de experiências e de conhecimentos ensejando o debate de diversos assuntos relacionados ao currículo, propondo caminhos para que a instituição se torne cada vez mais inclusiva e conte com profissionais preparados para receber e trabalhar com as especificidades de seus estudantes.

3. As Adaptações Curriculares

Não podemos falar em instituição inclusiva sem mencionar o Currículo Escolar, como sendo aquele que norteia, que responde às perguntas sobre:

O Que/Quando/Como Ensinar, Como e Quando Avaliar [grifo nosso] (CARVALHO, 2005). E o Currículo Inclusivo, segundo Glat e Oliveira (2012) é aquele que abarca a diversidade de alunado; um currículo dinâmico, flexível, que leva em consideração os diferentes perfis de estudantes.

Nesse cenário, faz-se menção às Adaptações Curriculares⁶ (ACs) como sendo os ajustes no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento da diversidade dos estudantes (GLAT e OLIVEIRA, 2012). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, propostos pela então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC, 1998), também trazem o conceito, tipos, níveis e categorias das adaptações curriculares. Esse documento, ao dimensionar o sentido e alcance que se pretende dar às ACs as trazem como sendo “estratégias e critérios de atuação docente” (MEC, 1998, p. 15), [...] “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola” (ibidem). Os tipos, níveis e categorias das ACs, abordados pelo mesmo documento, são apresentadas resumidamente no Quadro I.

Quadro I – Tipos, Níveis e Categorias de Adaptações Curriculares

Tipos de Adaptações Curriculares

Não Significativas ou de pequeno porte: são as modificações menores que o professor consegue realizar com facilidade no seu planejamento. Tratam-se de pequenos ajustes nas atividades da sala de aula, constituindo a maioria das adaptações realizadas nas instituições de ensino, como por exemplo:

Organizativas - dizem respeito à organização das atividades em sala de aula. Podem ser relativas a:

- agrupamentos de estudantes;
- organização didática;
- organização do espaço.

⁶ Nesse artigo será utilizado o termo “Adaptações Curriculares” por ser aquele adotado oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998). No entanto, serão apresentados e discutidos, em outros artigos desse livro, termos como flexibilizações curriculares e adequações curriculares, com suas respectivas conceituações.

Relativas aos objetivos e conteúdos - o que ensinar:

- priorização de: áreas/unidades/tipos de conteúdos; objetivos;
- sequencição: seqüência de tarefas da menos para a mais complexa;
- eliminação de conteúdos secundários.

Avaliativas - como avaliar:

- adaptação de técnicas e instrumentos;
- modificação de técnicas e instrumentos.

Nos procedimentos didáticos e nas atividades - como ensinar:

- modificação de procedimentos;
- introdução de atividades alternativas e/ou complementares às previstas;
- modificação do nível de complexidade das atividades;
- eliminação de componentes;
- sequencição de tarefas;
- facilitação de planos de ação (explicitar os passos);
- adaptação de materiais.

Temporalidade - ajuste temporal previsto para atividades ou conteúdos; modificação de tempo para que determinados objetivos e conteúdos previstos sejam alcançados.

Significativas ou de Grande Porte

Relativas aos objetivos e conteúdos:

- eliminação de objetivos ou conteúdos básicos do currículo;
- introdução de objetivos ou conteúdos específicos, complementares ou alternativos.

Avaliativas:

- introdução de critérios específicos de avaliação;
- eliminação de critérios gerais de avaliação;
- adaptação de critérios regulares de avaliação;
- modificação dos critérios de promoção.

Metodologia e organização didática - modificação expressiva no planejamento da atuação docente:

- introdução de atividades prévias, de métodos ou procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem;
- introdução de recursos específicos de acesso ao currículo;
- alteração na organização didática.

Temporalidade - ajuste temporal previsto para atividades ou conteúdos, alteração no período para alcançar determinados períodos. Exemplo: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série/ciclo/disciplina.

Níveis de Adaptações Curriculares

No âmbito do Projeto Político Pedagógico (Currículo Escolar): medidas de ajuste no currículo em geral (proposta pedagógica para educação inclusiva), foca a organização escolar e serviços de apoio especializados - AEE (Decreto 7.611/11); Ação Adaptativa Intencional (AAI).

No Plano de Aula: medidas realizadas pelo professor, visando a programação das atividades em sala de aula. Destacam o “Como fazer” – organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares (Brasil, 1998) – AAI.

No Nível individual: estão ligadas geralmente à adaptações significativas do currículo. Podem ter alterações na titulação do aluno – terminalidade específica.

Categorias de Adaptações Curriculares

Adaptações de acesso ao currículo: modificações nos elementos físicos (acessibilidade) e materiais de ensino (adaptação de materiais, uso de TA) e nos recursos pessoais do professor (com relação ao seu preparo para trabalhar com os alunos).

Adaptações nos elementos do currículo: evidenciam formas de ensinar e avaliar. São adaptações metodológicas, didáticas, dos conteúdos curriculares e avaliativas.

Fonte: Adaptado de MEC (1998)

E tomando como base os conceitos e autores supramencionados, o GT vem buscando e propondo caminhos para a realização das adaptações curriculares na instituição, com vistas à implementação de um currículo flexível e adequado às necessidades educacionais específicas apresentadas pelos estudantes.

Além de subsidiar o processo de adaptação curricular, o grupo também vem estudando formas de certificação em documentos nacionais e internacionais, propondo alternativas que permitam certificar esses estudantes que são foco de um currículo adaptado. As ações realizadas pelo GT visam subsidiar os profissionais que atuam com alunos com necessidades educacionais

específicas, buscando disponibilizar aos discentes as adaptações necessárias, tanto de acesso ao currículo como aquelas de acesso aos elementos do currículo, por meio de um novo olhar que enxergue as funcionalidades, o potencial de cada estudante, disponibilizando os recursos adaptados de acordo com as suas especificidades.

Faz-se aqui um destaque à produção de materiais didático-pedagógicos adaptados, uso e desenvolvimento de recursos e serviços de tecnologia assistiva, direitos esses, assegurados pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) e pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), quando mencionam que os sistemas educacionais devem assegurar o plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e serviços de acessibilidade, além da disponibilização e a usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Ao trazermos para a discussão as adaptações curriculares e o atendimento educacional especializado, além das diversas possibilidades pedagógicas e tecnológicas que emergem no contexto da diversidade de perfis de estudantes, é preciso entender quem é esse aluno foco das adaptações curriculares. Diante dessa necessidade, novos estudos foram necessários, dessa vez sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI)⁷, um importante documento subsidiário que será abordado a seguir.

4. Documentos Subsidiários

Nesse processo de estudos sobre o currículo, adaptações curriculares, documentos nacionais e internacionais já utilizados e legislação pertinente, o GT, tomando como base as experiências apresentadas pelos *campi* do IFRS, adotaram um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) e outro de Formulário de Adaptações Curriculares, esse último a ser realizado por componente curricular e anexo ao PEI.

⁷ Os primeiros NAPNEs a utilizarem o Plano Educacional Individualizado foram os dos *campi* Rolante e Ibirubá. O NAPNE do *Campus* Rolante produziu o modelo de PEI que está sendo adotado atualmente no IFRS.

4.1 Plano Educacional Individualizado

O PEI é uma ferramenta para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência ou outras especificidades, caracterizando um recurso pedagógico com foco individualizado no aluno (ULLIANE, 2016). Este plano é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados pelo estudante. O PEI permite realizar o acompanhamento individual de cada discente, por meio de um registro ou mapeamento sistematizado do que ele já alcançou e o que ainda necessita alcançar, sendo fundamental para que se possa visualizar e pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos definidos (ULLIANE, 2016).

O PEI é um documento de grande importância, já utilizado em outros países, como a Itália e diversos estados dos Estados Unidos. Nesses locais, o PEI caracteriza-se como um instrumento garantido por lei e obrigatório em todos os níveis, inclusive na educação superior. Na Itália, o modelo de PEI é direcionado para o aluno com deficiência e estabelece os objetivos mínimos de aprendizagem que devem ser alcançados pelo discente, garantindo-lhe o direito de receber um diploma regular.

Ao verificar a realidade brasileira, percebe-se que, ao se tratar de Ensino Fundamental, algumas instituições, especialmente aqueles que realizam o atendimento educacional especializado e que são providas de uma sala de recursos multifuncional, desenvolvem um Plano de Ensino Individualizado, ou um Plano de Ensino do Aluno (o documento recebe nomes variados), que seria uma espécie de Plano Educacional Individualizado para o Ensino Fundamental. A diferença entre o Brasil e os países supracitados é que nesses últimos o PEI acompanha o estudante, como se fosse um dossiê sobre o seu processo educativo; já no Brasil, de modo geral, isso não acontece, visto que tal documento, quando realizado, encerra-se no momento em que o estudante finda o Ensino Fundamental.

No modelo de PEI proposto pelo GT e apresentado no quadro a seguir, há seções destinadas à justificativa do plano, caracterização do estudante, dados familiares, histórico escolar do estudante, objetivos (geral e específicos), metodologia, avaliação, adequações no processo de ensino e aprendizagem (adaptações curriculares por componente curricular), horários de atendimento extraclasse, principais dificuldades enfrentadas pelo aluno, profissionais

responsáveis, dentre outros espaços para preenchimento. Entretanto, embora bastante completo, é preciso esclarecer que tal documento só passa a ser eficaz quando é pensado e preenchido de forma colaborativa e comprometida, mobilizando professores, profissionais dos NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) / NAAfs (Núcleos de Ações Afirmativas)⁸, equipe pedagógica, equipe de psicologia, setor de assistência estudantil, pais e os demais profissionais que acompanham o estudante em sua trajetória acadêmica. Ulliane (2016) complementa enfatizando que a presença do estudante é viável caso ele possa opinar sobre si e sua própria aprendizagem, uma vez que ele é o protagonista de todo o processo.

Quadro II - Itens do Plano Educacional Individualizado do IFRS

Plano Educacional Individualizado

- Justificativa;
- Identificação do Estudante;
- Dados Familiares;
- Histórico Escolar do Estudante (Histórico escolar resumido por ano (nome da escola regular e do ano estudados e dos serviços especializados realizados, participação em projetos...);
- Relatório Circunstanciado (histórico dos atendimentos/acompanhamentos, principais acontecimentos – inclusive familiares...);
- Objetivos (geral e específicos);
- Metodologia (adaptações de acesso ao currículo e aos elementos do currículo – apresenta as estratégias);
- Avaliação;
- Adequações no processo ensino-aprendizagem (Formulário de AC por componente curricular – em anexo);
- Horário de atendimento extra-classe;
- Principais dificuldades apresentadas pelo estudante;
- Identificação dos profissionais responsáveis no IF.

Fonte: IFRS

⁸ Os cinco *campi* em fase de implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão) e a reitoria do IFRS possuem seu NAAf – Núcleo de Ações Afirmativas – que congregam as ações dos NAPNEs, NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e NEPGS (Núcleos de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade) em um só núcleo.

Por se tratar de um documento produzido de forma colaborativa, cada profissional preenche a parte que mais lhe diz respeito, agregando valor ao PEI e disponibilizando à instituição um relatório consubstanciado sobre a vida acadêmica do estudante. Importante destacar que, além da conversa com os pais e com os discentes, muitas vezes, é necessário entrar em contato com a instituição de onde veio esse aluno e com os profissionais que o atendem/atenderam, quando for o caso. Tais ações permitem saber quais estratégias eram/são utilizadas com esses alunos, quais suas potencialidades, principais dificuldades, dentre outros.

Dessa forma, no contexto do IFRS, o PEI torna-se um instrumento facilitador, uma vez que, por meio dele, será possível obter um conjunto de informações pertinentes sobre cada estudante. Este apanhado de informações auxilia na operacionalização do processo de adaptação curricular, na visualização da demanda do aluno por recursos e serviços de tecnologia assistiva, construindo um currículo diferenciado e focado nas necessidades dos estudantes. Além disso, trata-se de um instrumento de grande valia, ao esboçar elementos importantes para a futura certificação desse perfil de alunado.

4.2 Formulário de Adaptações Curriculares

De modo a sistematizar, padronizar e documentar o processo de adaptação curricular, foi elaborado o Formulário de Adaptações Curriculares que é um componente do Plano Educacional Individualizado, disponibilizado como anexo do PEI. Esse formulário foi pensado como um instrumento para que o docente pudesse sistematizar as adaptações curriculares realizadas em cada componente curricular de curso, de forma simplificada, mas ao mesmo tempo trazendo elementos importantes sobre a trajetória acadêmica dos alunos. É nesse formulário que são documentadas as adaptações realizadas pelo professor ao longo de cada disciplina cursada pelo estudante.

O formulário, que já traz, em sua parte inicial, informações resumidas oriundas do PEI, foi estruturado de modo que cada docente pudesse conhecer o estudante com necessidades educacionais específicas, não focando apenas em suas limitações e dificuldades, mas também o observando por vários prismas (potencialidades, dificuldades, trajetória, histórico, necessidades,

dentre outros), de modo que esse aluno possa atingir os objetivos de acordo com suas especificidades e capacidades.

Esse formulário, que está em sua 4ª versão⁹, já vem sendo utilizado em alguns *campi* do IFRS. Na primeira parte do formulário, apresentada no Quadro III, são encontrados os campos para: identificação do aluno; dados do curso e componente curricular; seu histórico/trajetória; qual(is) sua(s) necessidade(s) educacional(is) específica(s); um campo para descrever seus conhecimentos, interesses, necessidades, dificuldades e um campo para outras percepções. Como o objetivo do formulário é trazer informações diversas sobre o estudante e estratégias para sua aprendizagem, recomenda-se que o preenchimento desses campos seja realizado pela equipe multiprofissional da instituição (integrantes do NAPNE/NAAf, psicólogos, pedagogos, assistência estudantil, docentes, etc.) e que inclua as pertinentes informações trazidas pela família e pelo próprio aluno, sempre que possível.

Quadro III - Seção inicial do formulário de adaptações curriculares

IFRS – Campus XXX
FORMULÁRIO ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Nome do Estudante: _____
 Curso: _____
 Necessidades Educacionais Específicas: _____
 Componente Curricular: _____ Ano/Semestre/Trimestre: _____
 Docente: _____

Histórico
[A importância da descrição breve do histórico desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente da trajetória do mesmo]
Necessidades Educacionais Específicas
[A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse estudante, elaborando as estratégias metodológicas de acordo com as suas especificidades]

Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?...)	Dificuldades apresentadas
Outras percepções de sala de aula e atendimento individualizado professor/estudante	

Fonte: IFRS – GT Currículo Inclusivo

⁹ A 1ª versão do formulário de adaptação curricular foi proposta pela Assessoria de Ações Inclusivas e NAPNE do *Campus* Bento Gonçalves e foi utilizada pelos professores de um aluno com deficiência intelectual leve, à época do PROEJA e hoje em Curso Superior desse mesmo *campus*. Esses professores sugeriram melhorias que geraram a 2ª versão. Foi a partir dessa 2ª versão que o trabalho do GT iniciou.

Os demais campos do formulário, conforme mostrado no Quadro IV, são destinados à documentação das adaptações curriculares realizadas pelo docente no decorrer da disciplina. Nesses espaços, devem ser citados os objetivos, os conteúdos programáticos, a metodologia e as avaliações programadas para o componente curricular, como também as adaptações curriculares realizadas em cada uma dessas esferas. Ao final do formulário é disponibilizado um campo para que o docente emita pareceres descritivos sobre o estudante e seu desempenho ao longo da disciplina. Esse campo será bastante útil, pois alunos que necessitam de adaptações curriculares podem ser aprovados ou reprovados por parecer descritivo, isto é, o docente confere a nota de aprovação ou reprovação para o aluno e entrega um parecer detalhado justificando este resultado.

Quadro IV – Seção do formulário destinada ao detalhamento das adaptações realizadas pelo docente

Adaptações Curriculares (Sugestões – Indicações – Adaptações)	
Objetivos	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Conteúdos Programáticos	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Metodologias	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
Avaliações	
Plano do Componente Curricular	Adaptações
PARECER	
[os diversos pareceres intermediários comporão o parecer final]	

Fonte: IFRS - GT Currículo Inclusivo

A partir da estruturação do PEI e dos formulários de adaptação curricular de cada disciplina será possível construir um arcabouço documental completo de cada estudante, conferindo-lhe, ao final de sua trajetória acadêmica, uma certificação adequada e alicerçada no panorama construído ao longo do percurso de todas as disciplinas.

5. Documentos Propostos

De maneira a operacionalizar todo o processo de adaptação curricular e certificação diferenciada de alunos com necessidades educacionais específicas no âmbito do IFRS, na sequência serão apresentadas uma proposta de Resolução e uma de Instrução Normativa, como forma de embasar os procedimentos a serem adotados em situações que demandam algum tipo de adaptação e, por vezes, a consequente certificação diferenciada. Cabe esclarecer que são propostas em fase de aprovação e, embora o processo de certificação diferenciada que vem sendo sugerido pelo GT Currículo Inclusivo tenha, para alguns pontos, uma certa semelhança com a terminalidade específica, tratam-se de propostas diferentes, com consequências distintas para o egresso.

Na concepção do GT, a certificação diferenciada proposta pelo IFRS se diferencia da certificação por terminalidade específica por duas razões: 1) abrange não apenas o ensino fundamental, mas também o nível médio técnico, superior e pós-graduação; 2) possibilita ao estudante com necessidades educacionais específicas receber, no final do curso, um diploma convencional; diploma esse que deve ser acompanhado do histórico, onde constará o registro das adaptações curriculares realizadas no decorrer do período formativo, e não apenas um certificado, atestado ou outro documento similar ao diploma (Certificado por Terminalidade Específica), que não tem a mesma validade desse último.

5.1 Proposta de Resolução sobre Certificação Diferenciada

Com vistas a orientar e institucionalizar o processo de realização das adaptações curriculares e da consequente certificação diferenciada, quando for o caso, o GT elaborou e apresentou aos NAPNEs/NAAFs e Comitê de Ensino uma proposta de resolução. Esse documento está em fase de aprovação e visa regulamentar os procedimentos relacionados às adaptações curriculares e certificação diferenciada de estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtorno do espectro autista, transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia,

discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) ou alguma limitação transitória ou permanente, necessitem de um currículo diferenciado.

Em relação às adaptações curriculares, essa resolução estabelece que, para os estudantes com necessidades educacionais específicas que necessitem de adaptações curriculares, de qualquer curso do IFRS, independente de terem ingressado por cotas, será preenchido o formulário de adaptações curriculares (Quadros III e IV), por componente curricular (disciplina), com a descrição das adaptações/adequações curriculares realizadas durante todo o período letivo. A resolução prevê ainda que os estudantes que passarem pelo processo de adaptação curricular têm a prerrogativa de serem aprovados ou reprovados por pareceres descritivos fornecidos pelos docentes.

Em relação à certificação diferenciada, a resolução estabelece que, ao final do curso, o estudante pode se encontrar em duas situações, quais sejam:

1. **Ter atingido as competências e habilidades mínimas para sua aprovação** - Nessa situação, o estudante receberá o diploma convencional;
2. **Não ter atingido as competências e habilidades mínimas para sua aprovação** - Nesse caso, o estudante receberá o diploma, mas terá uma certificação diferenciada expressa no verso do diploma, da seguinte forma:
 - i. “O estudante XX passou pelo processo de adaptações curriculares e o seu diploma só será válido mediante a apresentação do histórico escolar”.
 - ii. No histórico escolar do estudante será(ão) mencionado(s) o(s) componente(s) curricular(es) no(s) qual(ais) foram realizadas adaptações/adequações curriculares ao longo do curso.
 - iii. No histórico escolar do estudante será(ão) mencionada(s) a(s) competência(s)/habilidade(s) que o egresso com necessidades educacionais específicas conseguiu atingir.

Essa resolução também estabelece que os procedimentos e o fluxo para a realização das adaptações curriculares e certificação diferenciada estão dispostos em uma instrução normativa específica.

5.2 Proposta de Instrução Normativa sobre Certificação Diferenciada

Em complemento à resolução supramencionada, o GT também trabalhou na elaboração de uma instrução normativa que regulamenta o fluxo para o processo de adaptação curricular e certificação diferenciada de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS. Essa instrução normativa, assim como a resolução, também se encontra em fase de aprovação.

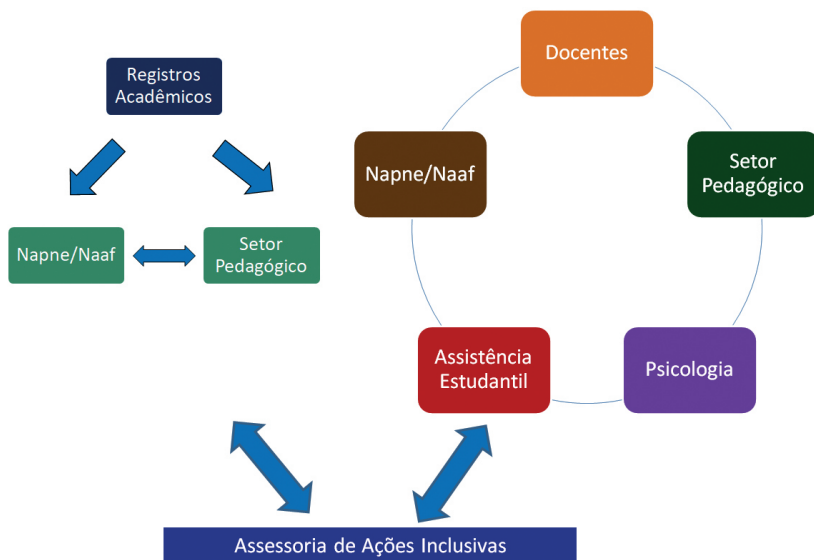
A instrução normativa estabelece que, ao ser aprovado no processo seletivo discente, o estudante com alguma necessidade específica deve informar sobre a sua condição no ato da matrícula, seja ela uma deficiência ou outra especificidade. Com esses dados, o setor de registros acadêmicos encaminhará as informações desses estudantes ao setor pedagógico e também ao NAPNE ou NAAf. O setor pedagógico e NAPNE/NAAf, por meio de interações com os estudantes, serão responsáveis por identificar as possíveis necessidades de recursos específicos (tecnologia assistiva e/ou material adaptado) e os procedimentos adotados, até então, para a inclusão desses estudantes nas instituições pelas quais passaram. Nesse momento, a sugestão é que NAPNE/NAAf, Setor Pedagógico, Setor de Psicologia/Assistência Estudantil e/ou setores competentes já iniciem o processo de preenchimento do Plano Educacional Individualizado desses alunos. Tal documento subsidiará o preenchimento do posterior formulário de adaptações curriculares.

De posse de todas essas informações, a instrução normativa estabelece que o setor pedagógico, juntamente com o NAPNE/NAAf e setores envolvidos com o processo de inclusão desses discentes organizarão um encontro no início do ano com os docentes que terão contato com esses estudantes, com o intuito de apresentarem as especificidades dos mesmos e buscarem, em conjunto, estratégias de ensino e de aprendizagem, além de adaptações curriculares que se façam necessárias. A partir desse panorama inicial, o NAPNE/NAAf e os docentes preencherão o formulário de adaptação curricular ao longo do processo, com as principais informações dos estudantes com necessidades específicas e as adaptações curriculares que serão realizadas.

Em relação ao acompanhamento dos estudantes que necessitem de adaptações curriculares, fica estabelecido que, ao longo de todo esse processo, o setor pedagógico, NAPNE/NAAf, setores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem e os docentes realizarão reuniões periódicas com vistas a compartilhar estratégias, discutir sobre as dificuldades encontradas e propor soluções conjuntas, baseadas em cada caso. Também, quando necessário, a Assessoria de Ações Inclusivas do IFRS poderá participar das discussões nos *campi*, de acordo com agendas pré-estabelecidas. Nesse aspecto, a Instrução Normativa também prevê que, ao longo dos períodos letivos, o setor pedagógico manterá uma pasta com o registro de todas as adaptações curriculares realizadas pelos professores para cada estudante com necessidades educacionais específicas para que, ao final do itinerário acadêmico, se tenha composto um arcabouço consubstanciado do que foi feito pela instituição, objetivando sua inclusão e permanência exitosa.

Abaixo é apresentado um organograma que sintetiza o fluxo previsto na IN. Dessa forma, como já mencionado, no momento em que o estudante faz a matrícula e se declara com alguma necessidade educacional específica, o setor de Registros Acadêmicos já informa o NAPNE/NAAf e o Setor Pedagógico, os quais, logo após obterem essa informação, entram em contato com o estudante, família, profissionais que o atenderam (quando for o caso), escola de onde ele veio e iniciam o preenchimento do PEI. A partir desse momento, outros personagens entram em ação - o NAPNE/NAAf e Setor Pedagógico já fazem reuniões com os docentes envolvidos com esse aluno, setor de psicologia, assistência estudantil (quando for o caso) para complementarem o preenchimento do PEI e também trazerem subsídios sobre as necessidades educacionais específicas que estão sendo apresentadas pelos novos estudantes. E, em qualquer momento desse processo, a Assessoria de Ações Inclusivas da Reitoria pode ser acionada para que também possa contribuir, de acordo com a sua disponibilidade, já que tem a incumbência de assessorar todas as unidades da instituição.

Organograma I - Fluxo Processo Adaptações Curriculares



Fonte: IFRS

5.3 Consulta ao MEC

A partir do trabalho realizado pelo GT na elaboração do modelo de PEI para o IFRS, a instituição considerou pertinente solicitar parecer técnico ao Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando respaldo legal e considerações acerca do uso da certificação diferenciada, como também documentar e obter embasamento para justificar a aplicação do PEI na instituição. O pedido de parecer foi emitido por meio do Ofício nº 28/2016-PROEX-IFRS, de 20 de Outubro de 2016, documento este assinado pelas Pró-reitorias de Extensão e de Ensino.

No que tange ao uso da certificação por terminalidade específica, o ofício supramencionado coloca a preocupação do IFRS acerca do que é exposto na Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de Setembro de 2001, quando menciona: “[...] temos o receio de disponibilizarmos essa forma de certificação para os alunos quando na verdade apenas uma pequena parcela não teria condições de receber um diploma como os demais alunos” (IFRS, 2016, p. 1).

De modo a atender a necessidade do IFRS e traçar um caminho para as adaptações curriculares e a certificação dos alunos com necessidades educacionais específicas na instituição, o ofício explica e solicita parecer do CNE sobre a utilização do PEI, ao referir:

[...] No que tange à certificação, especialmente de alunos com deficiência intelectual ou com outras especificidades que os impeçam de cursar determinadas disciplinas, apresentamos uma proposta, a ser analisada por esse Conselho, de certificação, utilizando como eixo norteador o Programa Educacional Individualizado (PEI). [...] Esse planejamento educacional individualizado é previamente elaborado pela instituição e seguido por todos os professores que ministram aula aos estudantes com deficiência. Um trabalho em grupo de gestores, orientadores e professores, que tira das costas apenas do professor, a responsabilidade de planejar e fazer as adaptações curriculares (IFRS, 2016, p. 1).

Em complemento, neste mesmo ofício, é mencionada a importância do PEI como um instrumento que permite operacionalizar as adaptações curriculares, contribuindo para a construção de um currículo flexível que permita ao estudante seguir seu próprio ritmo, obtendo resultados e crescendo de acordo com suas potencialidades.

Acreditamos que [...] poderíamos oferecer um [...] Planejamento Educacional Individualizado para nossos alunos com deficiência intelectual ou com outras especificidades limitantes da aprendizagem, no qual ofertássemos um currículo diferenciado que respeitasse suas limitações, mas conferindo um diploma regular, que seria acompanhado de um documento anexo constando quais habilidades esse aluno conseguiu desenvolver durante seu período de graduação. Defendemos que os estudantes com Deficiência Intelectual ou com outras deficiências limitantes têm o direito de chegar até a educação superior, se assim o desejarem, mas que seja de acordo com a sua capacidade [...] Assim, solicitamos um posicionamento desse Conselho sobre

a possibilidade de oferecermos essa forma de certificação aos alunos supramencionados (IFRS, 2016 p. 1).

A solicitação de parecer foi respondida pelo CNE por meio do ofício nº 66/CEB/CNE/MEC/2016, de 16 de novembro, que se refere ao PEI da seguinte forma: “apesar de não ter conhecimento sobre o referido Programa, este Conselho Nacional de Educação louva qualquer implementação de política pública e de iniciativas pontuais que visem ao aprimoramento e ao desenvolvimento de alunos com deficiência” (MEC 2016, p. 1). Em relação à alternativa de certificação diferenciada proposta pelo IFRS, o CNE coloca que já se manifestou por diversas vezes, seja pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, seja por parecer que responde às demandas recebidas, como é o caso da aplicação por terminalidade específica e do cumprimento da legislação referente ao direito das pessoas com deficiência. O CNE também sugere ao IFRS que realize a leitura do Parecer CNE/CEB nº 2/2013, enviado ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no qual é apresentada uma consulta do IFES sobre a possibilidade de aplicação de terminalidade específica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Diante do exposto e considerando a possibilidade de outra forma de certificação, diferente da terminalidade específica, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) solicitando um posicionamento. O MEC, por meio da Portaria 47/2017 (MEC, 2017) criou um Grupo de Trabalho Nacional denominado GT Inclusão, do qual o IFRS faz parte, assim como representantes da SETEC, SECADI e outras instituições da Rede Federal¹⁰. Esse GT, que tem por atribuições o desenvolvimento de estudos acerca dos

¹⁰ O art. 3º da Portaria 48/2017 (MEC, 2017) refere que o Grupo de Trabalho será composto por representantes: I - Da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, assumindo a função de coordenação do mesmo; II - Da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; III – Do Instituto Benjamin Constant – IBC; IV – Do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; V - Da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM; Colégio Pedro II; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFMG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. A Portaria de nº 06 de 22 de janeiro de 2018 (MEC, 2018) prorroga por 90 dias o prazo para a conclusão das atividades.

procedimentos básicos para atendimento aos públicos específicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir das Leis 13.146/2015 e 13.409/2016, incluiu em seu escopo de atuação a discussão sobre o PEI e sobre a Certificação Diferenciada¹¹.

Dessa forma, os próximos passos estão sendo trilhados e a expectativa é que o IFRS seja uma das instituições a alavancar uma nova forma de certificação de seus estudantes que seja justa e responsável para com eles e para com a sociedade como um todo.

Considerações Finais

O presente artigo apresentou, brevemente, o Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo e as principais ações desenvolvidas durante esse período, que começou no início de 2016 e que continua realizando ações vinculadas à temática em voga. Tendo como norte o enfoque no processo de adaptação curricular e certificação diferenciada de estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito do IFRS, a trajetória trilhada pelo GT envolveu pesquisa, estudo, trabalho e produção de documentos imprescindíveis para um currículo verdadeiramente inclusivo; ações essas que só foram possíveis graças a uma equipe comprometida e dedicada em atender seu objetivo principal de discutir, acompanhar, orientar e assessorar a instituição na temática que nomeia o grupo de trabalho.

Sabe-se que conceitos como “Plano Educacional Individualizado”, “Currículo Inclusivo”, “Adaptação Curricular” nem sempre são de conhecimento da comunidade escolar e ainda há um certo receio em trabalhar com temáticas um tanto inovadoras e que demandam um trabalho e comprometimento que são coletivos. Sim, coletivos, porque NAPNEs/NAAFs, equipe pedagógica, assistência estudantil, setor de psicologia, professores e demais envolvidos no processo formativo dos estudantes com NEEs, sozinhos, não teriam força para fazer um movimento de vulto como esse, que só atingirá seus objetivos e será pleno quanto tiver o envolvimento de todos esses atores.

¹¹ Até o momento da escrita desse artigo, os encaminhamentos dados foram os já mencionados. Estão previstas para 2018 uma reunião entre IFRS, CNE, SETEC e SECADI para discussões específicas acerca da Certificação Diferenciada e da adoção do Plano Educacional Individualizado, bem como uma reunião do GT Inclusão.

E quanto o assunto é Certificação Diferenciada, algo de suma responsabilidade, já que se trata de algo que poderá modificar a vida desses discentes, pode-se dizer que é mais um desafio. Desafio este que o IFRS aceitou e que, por meio de consultas e solicitações de posicionamento do próprio MEC (CNE, SECADI, SETEC), pretende modificar uma realidade nacional necessária e urgente.

Todas essas ações visam contribuir para uma instituição que garante não apenas o ingresso, mas a permanência e a saída exitosa de seus estudantes com necessidades educacionais específicas, adotando um currículo mais flexível, que possibilite saltos de aprendizagem de todos os seus estudantes, em uma proposta que respeita o ritmo, necessidades e capacidades de cada um.

Cabe também aqui mencionar que as ações até então apresentadas sistematizam o trabalho realizado nessas temáticas, atendendo as necessidades do IFRS enquanto instituição de ensino, contribuindo para a formação de um acervo documental detalhado de cada aluno com necessidades educacionais específicas, acervo este que poderá subsidiar o acompanhamento das ações de inclusão da instituição e da trilha percorrida pelos discentes nessa jornada de aprendizagens.

Os documentos, por mais bem embasados que sejam, por si só não fazem a diferença. O que torna o processo verdadeiramente inclusivo, para além de resoluções, normativas e etc., é a sensibilidade de trabalhar colaborativamente, de maneira engajada, onde todos são igualmente importantes e responsáveis pelo sucesso desses estudantes.

Não se pode fazer de conta que se ensina e fazer de conta que se certifica. É necessário ir no âmago da questão, estudar os processos de ensinagem, compreender o porquê de possíveis não aprendizagens. É preciso colocar a mão na consciência e aceitar que há uma deficiência que é social, temos um passado de exclusão que precisa ser resgatado por meio de políticas de ações afirmativas que dão vez e voz a todos, que enxergam sim as necessidades educacionais específicas de seus estudantes, mas sobretudo que ouvem a voz do plural, que percebem também as suas potencialidades, pois todos nós as temos!

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 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: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012[a]**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: nov. 2017.

_____. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012[b]**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: jan. 18.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jan. 18.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em: nov. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptação Curricular**. 2012. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf> Acesso em: jun. 2017.

IFRS. **Resolução nº 22, de 25 de Fevereiro de 2014**. Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em: <[https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf)>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Resolução nº 30 de 28 de Abril de 2015.** Cotas nos Programas de Pós-Graduação do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-30-de-28-de-abril-de-2015-aprova-inclusao-de-cotas-para-negros-pretos-e-pardos-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-pcd-nos-processos-de-selecao-dos-programas-de-pos-gradu/>>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Portaria nº 412, de 29 de Fevereiro de 2016.** Disponível em: <[https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201631272550937retif_boletim_servico_fevereiro_2016_\(1\).pd](https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201631272550937retif_boletim_servico_fevereiro_2016_(1).pd)>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Portaria nº 1552, de 27 de Setembro de 2017.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/BS_setembro.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Ofício nº 28/2016-PROEX-IFRS de 20 de Outubro de 2016.** Consulta ao Conselho Nacional de Educação sobre a Certificação Diferenciada.

LEITE, F.; RIBEIRO, L.; COSTA FILHO, W. (org.) **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.** São Paulo: Saraiva, 2016.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares -** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em jan. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de Setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Ofício nº 66/CEB/CNE/MEC/2016, de 16 de novembro de 2016.** Resposta do CNE ao Ofício 28/2016-PROEX-IFRS sobre Plano Educacional Individualizado e Certificação Diferenciada do IFRS.

_____. **Portaria nº 48 de 26 de Outubro de 2017.** Institui Grupo de Trabalho para o desenvolvimento de estudos acerca dos procedimentos básicos para atendimento aos públicos específicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Lei nº 13.146/2015 e da Lei nº 13.409/2016.

_____. **Portaria nº 6 de 22 de Janeiro de 2018.** Prorroga, por noventa dias, o prazo estabelecido para o Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SETEC nº 48, de 26 de outubro de 2017, publicada no Diário Oficial da União do dia 1º de novembro de 2017, para o desenvolvimento de estudos acerca dos procedimentos básicos para atendimento aos públicos específicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

SENADO FEDERAL. **Lei Brasileira da Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: jan. 2018.

ULLIANE, C. **Como elaborar um Plano Educacional Individualizado.** 2016. Disponível em: <<http://carlaulliane.com/2016/plano-educacional-individualizado-como-elaborar-um-pei/>>. Acesso em: ago. 2017.



Adaptações Curriculares para Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem: possibilidades para um processo de educação inclusiva

Cláudia T. Nascimento Paz¹, Graciele Rosa da Costa Soares²

Resumo

Este documento tem por objetivo tratar de pontos basilares a respeito das adaptações curriculares no cotidiano das salas de aula regulares. Entendidas como recurso pedagógico necessário ao processo de inclusão escolar, adaptar ou adequar o currículo para estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, significa respeitar as diferenças e compreender que é a instituição de ensino que precisa modificar-se ante as infinitas condições e demandas de aprendizagem dos alunos, colocando-os no centro do processo, e não o contrário. Como principal objetivo tem-se o desejo de que este material sirva para melhorar a compreensão de nossos próprios profissionais da educação a respeito da importância e da necessidade das adaptações curriculares, em um movimento rumo à inclusão plena de nossos estudantes junto ao IFRS. Assim, é preciso compreender que, a partir de uma visão crítica de currículo, para a qual um currículo é sempre produto de determinadas relações de poder, o mesmo não só pode como deve modificar-se, atualizar-se, adaptar-se, ante as demandas sociais e individuais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Adaptações Curriculares, Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

¹ Professora do IFRS *Campus* Farroupilha. Doutora em Educação (UFRGS) - claudia.paz@farroupilha.ifrs.edu.br

² Pedagoga do IFRS *Campus* Farroupilha. Mestranda em Educação (UCS) - graciele.soares@farroupilha.ifrs.edu.br

1. Para iniciar a reflexão...

Vivemos um momento único em nosso país, momento no qual a sociedade brasileira tomou uma decisão importante enquanto nação: nosso país adotou um modelo de educação inclusiva. Essa decisão está apresentada nos inúmeros documentos legais sobre o tema, mas mais especificamente na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em seu Capítulo IV, que trata do direito à educação, o Art. 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Nesse sentido, a referida Lei preconiza o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a eliminação de barreiras, bem como a promoção da inclusão plena. Para tanto, prevê a institucionalização do atendimento educacional especializado; as adaptações para atender às características dos estudantes com deficiência e a garantia de seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade; a adoção de medidas individualizadas, que maximizem seu desenvolvimento escolar, dentre outros.

Obviamente que essa não foi a primeira legislação brasileira a abordar o tema. Muitos outros dispositivos legais já demonstravam nosso interesse enquanto nação em construir uma educação nacional inclusiva, através da qual todo e qualquer cidadão, independente de suas características, pudessem ter acesso à escola regular. Alguns exemplos importantes dessa trajetória são:

- **Constituição da República Federativa do Brasil (1988):** define a educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios da educação brasileira.

- **Lei nº 7853 (1989):** dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência.
- **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):** reforça a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino.
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):** preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos, assegurando, inclusive, a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências.
- **Decreto nº 3298 (1999):** dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
- **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):** determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.
- **Decreto nº 6094 (2007):** estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):** dispõe sobre as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 avançou no sentido de clarear pontos importantes, relativos às condições de permanência desses estudantes nas instituições de ensino. Um desses pontos refere-se às adaptações curriculares, tema já abordado pelo Ministério da Educação em documentos técnicos, tais como “Cartilha sobre o Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (MPF, 2004), “Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Volume 5: Adaptações Curriculares de Grande Porte” (MEC, 2000a) e “Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Volume 6: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte” (MEC, 2000b).

Nesse contexto, o Estatuto consolidou o entendimento de obrigatoriedade das adaptações curriculares, diante das necessidades individuais dos alunos, já que as instituições de ensino devem, agora, se reconhecer como inclusivas. Em seu Art. 28, prevê o dever do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar projetos pedagógicos que oportunizem a todos os estudantes acesso ao currículo escolar. Os incisos terceiro, sétimo e décimo quarto desse artigo, explicitam esse ponto, afirmando:

[...]

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, p. 7).

Com o objetivo de abordar essa temática tão importante aos processos escolares inclusivos, este artigo busca trazer uma revisão teórica sobre a mesma, tentando auxiliar os profissionais da educação com um material claro e objetivo sobre o assunto. Busca, também, ser um material de apoio aos nossos próprios professores e profissionais da educação, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em um momento crucial de reflexão institucional acerca da inclusão, já que estamos, nós, também, tentando organizar, sistematizar e institucionalizar as adaptações curriculares em nossa própria Instituição de Ensino.

2. Currículo e suas Adaptações: entendimento possível

Para podermos pensar em adaptações curriculares é importante, antes, entendermos o que é currículo. Em uma perspectiva crítica, o currículo está situado no campo das relações de poder, sendo compreendido a partir dos sentidos concretizados em um projeto pedagógico, que pode ser visto como o texto de expressão do currículo. Não como um texto qualquer, mas como um texto situado política e historicamente, que foi escolhido por um grupo específico e que produz sentidos e significados.

De acordo com Silva (2000), podemos entender currículo como um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, e não apenas uma simples listagem de conteúdos. Conforme apresentam Lopes e Macedo (2011), não há um conceito objetivo e definitivo para currículo, mas uma das possibilidades de conceituá-lo transita pela ideia de constituir-se em uma lente para enxergar, produzir e reproduzir uma dada realidade. Currículo, então, é construção de significados; é exclusão e inclusão; é corporificação de relações sociais e de relações de poder; é cultura.

Complementando essa ideia, Paraíso (2010), afirma que o currículo fala sobre o tipo de sujeito que se pretende formar, sobre os objetivos a serem

perseguidos no ensino, sobre os saberes que devem ser ensinados, mas também fala do tipo de sociedade que se quer e dos valores que se pretendem construir. Para a referida autora, o currículo é entendido como um artefato cultural, “que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11).

É claro que currículo trata dos ordenamentos institucionais, tais como a organização de disciplinas, a sequência dos conteúdos, os tempos do processo de ensino-aprendizagem e seus pré-requisitos, a avaliação, dentre outros. Mesmo assim, não podemos esquecer que currículo também é espaço de silêncios, de captura, de desigualdades. Por isso, um documento curricular “produz sentidos e significados sobre o mundo”; “governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p. 12).

É a partir de definições de currículo, realizadas pelos grupos que estão no poder, que conhecimentos, conteúdos, valores, identidades são autorizadas e desautorizadas; são incluídas e excluídas; são visibilizadas ou esquecidas. Como bem coloca Silva (2000), a partir de escolhas curriculares definem-se, por exemplo, os papéis dos professores e dos alunos em um dado contexto, bem como as relações entre eles.

Os textos curriculares trazem as opções feitas acerca dos princípios, diretrizes e orientações para organizar e sistematizar as atividades que são desenvolvidas nos cursos. No entanto, um projeto pedagógico não pode ser lido somente como “uma carta de intenções”, como bem afirmam Veiga e Naves (2005, p. 204). Um currículo contém em si mesmo o referencial básico para o desenvolvimento de um curso, incluindo sua intencionalidade e o conjunto de orientações teórico-práticas, sociopolíticas e educacionais voltadas a uma formação específica (VEIGA; NAVES, 2005). Por isso, concebe-se que esses textos instituem verdades, constroem significados e sentidos, que são vividos cotidianamente.

Nesse sentido, um currículo não é simplesmente uma peça burocrática, um apanhado de planos de ensino, ou um somatório de conteúdos. Como bem coloca Freitas (2004, p. 69), é “um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico”. Por isso mesmo, é um organizador do percurso formativo de um grupo de indivíduos, trazendo em sua construção conhecimentos, saberes, conteúdos e métodos acadêmicos considerados os mais adequados para aquele percurso.

E nesse sentido é possível alterá-lo, modificá-lo, adaptá-lo e, inclusive, contestá-lo, quando o mesmo não se abre diante da possibilidade da flexibilidade, da construção e das diferenças inerentes ao humano. Propostas curriculares rígidas, engessadas, dizem muito sobre o grupo que o elaborou, demonstrando nitidamente as relações de poder instauradas institucionalmente.

Por isso, as adaptações curriculares devem ser pensadas e consideradas já na construção inicial dos textos curriculares, momento em que se deve deixar clara essa possibilidade, diante da necessidade de qualquer estudante. Isso porque em um dado momento da vida escolar, qualquer estudante, independentemente de diagnóstico ou não de necessidades educacionais específicas, pode precisar de adaptações curriculares por período transitório, especialmente das adaptações curriculares individualizadas não significativas. Cada aluno tem suas peculiaridades e, para atendê-las, temos que fazer ajustes e adaptações no currículo regularmente proposto, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento (MEC, 2000b).

Nesse sentido, entende-se que o requisito básico à realização de uma adaptação curricular está na necessidade do estudante. Aliás, na necessidade de qualquer estudante, já que incluir significa oportunizar a todos acesso ao currículo escolar, o que implica pensar nas demandas individuais ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o movimento de pensar e repensar o currículo de um curso ou de uma disciplina dentro dele deve ser constante e é condição de base para a sua atualidade e coerência com as demandas sociais e individuais, já que a abertura para adaptações curriculares significa, em último plano, possibilitar ao outro a existência de sua diferença, possibilitando a ele acesso ao currículo com a sua diferença.

2.1 O que são Adaptações Curriculares?

Conforme já ressaltado anteriormente, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, publicadas em 1998, que trouxeram, de forma premente o conceito de escola inclusiva, que as diversas Instituições de Ensino, independentemente do nível de ensino no qual atuam, deveriam construir, coletivamente, uma nova postura, inclusive prevendo em seus Projetos Político-Pedagógicos uma nova atitude em relação àqueles estudantes que possuem algum tipo de dificuldade específica de aprendizagem.

Esse processo inclui a preparação e a organização da própria Instituição para ofertar educação de qualidade para todos, o que implica preparar-se para receber educandos com necessidades específicas de aprendizagem. Desse fato decorrem duas conclusões óbvias:

1. A inclusão não implica apenas um movimento de ingresso do aluno na Instituição, consolidado através do ato da matrícula, mas implica, outrossim, ações diversas que se revertam na permanência desses estudantes na Instituição de Ensino, até a sua diplomação.
2. A escola deve adaptar-se às demandas e necessidades de aprendizagem de seus alunos, e não o contrário.

Foi a partir dessas premissas que surgiu a necessidade de se pensar um currículo para essa escola inclusiva, medida esta que foi oficializada a partir das ações desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, através da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicitou-se o conceito de adaptações curriculares, entendidas como “estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola” (MEC, 1998, p. 15).

Também Caneja e Apodaca (2008, p. 4) conceituam adaptações curriculares como estratégias educativas que visam adequar o processo de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educativas específicas. “Estas estratégias pretendem, a partir de modificações mais ou menos extensas realizadas sobre o currículo ordinário, ser uma resposta à diversidade individual”.

Já Mantoan (2015) critica a expressão “adaptação curricular”, por entendê-la tal qual um “remendo”, uma mudança pontual, específica para alguns: os “diferentes”, como se os demais fossem todos iguais. Ela propõe, então, a expressão “flexibilização curricular”. Para a autora supracitada, flexibilização significa o contrário de duro, fixo, fechado. Assim, de acordo com Paganelli (2017, p. 3):

No contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais – incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional.

Ainda, para Corbett (2001), incluir implica relacionar as necessidades individuais dos estudantes aos recursos disponíveis na escola e aos valores da comunidade. Desse entendimento decorre que uma educação inclusiva está diretamente ligada ao como criar e sustentar sistemas e estruturas que apoiam e desenvolvem abordagens de aprendizagem flexíveis.

Assim, diferentes tipos de adaptações curriculares formam parte de um contínuo, onde, de acordo com Caneja e Apodaca (2008, p. 4), “em um extremo estão as numerosas e habituais mudanças que um professor faz em sua sala de aula, e no outro as modificações que se diferem significativamente do currículo”.

2.2 Tipos de Adaptações Curriculares

Para Caneja e Apodaca (2008), as adaptações curriculares podem ser adaptações de acesso ao currículo, que podem ser de acesso físico ou de comunicação, ou ainda podem ser adaptações individualizadas ao currículo, podendo estas ser significativas ou não significativas.

De acordo com as referidas autoras, as **adaptações de acesso ao currículo** podem ser consideradas modificações nos recursos usados em sala de aula, sejam eles recursos espaciais, materiais, pessoais ou de comunicação, visando facilitar o acesso dos alunos ao currículo. Essas adaptações podem ser de dois tipos: as **adaptações de acesso físico**, as quais correspondem à adaptação em recursos espaciais, materiais e pessoais, como por exemplo, a eliminação de barreiras arquitetônicas, adequada iluminação e sonoridade, mobiliário adaptado; e as **adaptações de acesso à comunicação**, que são adaptações realizadas em materiais específicos de ensino-aprendizagem,

como por exemplo a utilização de sistemas alternativos, Braille, lupas, pranchas visuais e táteis, dentre outros.

Já as **adaptações curriculares individualizadas** correspondem aos ajustes necessários nos aspectos de uma proposta pedagógica, desenvolvida para um aluno, com a finalidade de oportunizar-lhe acesso ao currículo. Podem ser de dois tipos: adaptações não significativas ou adaptações significativas.

As **adaptações não significativas**, também chamadas por outros autores de adaptações de pequeno porte ou ainda de adequações curriculares, correspondem à modificação em aspectos básicos do currículo, tais como no tempo das atividades, nas técnicas usadas ou nos instrumentos de avaliação (CANEJA; APODACA, 2008). Para o MEC (2000b, p. 8), as adaptações de pequeno porte podem ser assim definidas:

São modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular. São denominadas de Pequeno Porte porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica.

Para tanto, deve considerar as necessidades e demandas individuais de seus alunos nos seguintes aspectos: organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula; seleção, adaptação e utilização de equipamentos e mobiliários de forma a favorecer a aprendizagem de todos; planejamento das estratégias de ensino que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e conteúdos a serem abordados; pluralidade metodológica no ensino e na avaliação; flexibilização da temporalidade (MEC, 2000b).

Já as **adaptações significativas**, também conhecidas como de grande porte, modificam elementos prescritivos do currículo, propondo alterações em objetivos gerais, conteúdos básicos e nucleares das diferentes áreas curriculares e critérios de avaliação. Estas adaptações podem consistir em adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação; priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação; trocar a temporalização

dos objetivos e critérios de avaliação; eliminar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação do nível correspondente; introduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação de níveis anteriores. Como bem colocam as autoras, “não se trata apenas de adaptar os espaços ou de eliminar conteúdos parciais ou pontuais; mas sim de uma medida muito excepcional que se toma quando efetivamente um aluno não é capaz de alcançar os objetivos básicos” (CANEJA; APODACA, 2008, p. 5).

De acordo com o MEC (2000a), as adaptações de grande porte abrangem os vários níveis do planejamento educacional, envolvendo desde o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino, até o Plano de Trabalho Individual do aluno. Devem focalizar desde a organização escolar e a disponibilização de serviços de apoio, até as demais adaptações, necessárias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

No âmbito do Projeto Pedagógico devem estar previstas as possibilidades de flexibilização curricular (de objetivos, de conteúdos, de método de ensino, de estratégias de avaliação, de temporalidade, de organização), visando atender a todos, bem como abrir a possibilidade da realização de planos de trabalho individuais que contemplem necessidades diversas. Segundo o MEC (2000a), essas adaptações são úteis para atender à necessidade específica de um aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências curriculares daquele ano letivo. Ou seja, “não se trata de ‘abrir mão’ da qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os alunos, mas de permitir a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares” (MEC, 2000a, p. 12).

3. *Campus Farroupilha e as adaptações curriculares: uma trajetória em construção*

O IFRS, por seu compromisso institucional com uma educação de qualidade, busca promover as adaptações curriculares em seus diversos campi através de seus Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Os NAPNEs são formados por servidores, estudantes e comunidade externa e que têm, dentre suas atribuições, o acompanhamento de alunos com necessidades educacionais específicas, desde o seu ingresso

e até a promoção de ações que possibilitem sua permanência na instituição. Dessa forma, o NAPNE do *Campus* Farroupilha foi instituído no segundo semestre de 2014, como um núcleo propositivo e consultivo que tem por objetivo mediar a educação inclusiva na Instituição através de ações que busquem a quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação, e, sobretudo, de barreiras atitudinais para a efetivação da inclusão.

Em 2015 o *campus* recebe um aluno que muda sua visão em relação à inclusão e que mobiliza o grupo do NAPNE em busca de adaptações curriculares que possibilitem sua permanência no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Este aluno, com deficiência múltipla (cego e cadeirante), impulsionou os servidores do NAPNE na proposição de ações de sensibilização e capacitação da comunidade acadêmica. O grupo também buscou recursos de tecnologia assistiva e recursos humanos a fim de garantir a qualidade da permanência do mesmo na instituição. O maior impasse, no entanto, estava justamente nas adaptações curriculares a serem realizadas pelos professores. A insegurança diante do novo, muitas vezes, é a maior barreira a ser vencida também no ambiente educacional. Diante disso, houve reuniões, entrevistas com a família e na escola anterior, a fim de traçar um diagnóstico e o perfil deste aluno, contribuindo com a ação dos professores. Houve um movimento inicial dos professores, propondo trabalhos interdisciplinares, avaliações conjuntas, além de alterações metodológicas com vistas a promover a interação do aluno com os colegas.

Ler tal relato talvez dê a ideia de que a inclusão ocorreu de forma plena, o que não corresponde à realidade, afinal nem todos os professores envolveram-se nas atividades propostas, o próprio aluno, por um perfil bastante introspectivo, não dava abertura para a interação com os colegas e questões ligadas ao âmbito familiar culminaram com o desligamento do mesmo da Instituição. Mas, é inegável que sua passagem pelo *Campus* foi marcante e rendeu frutos, pois houve uma mobilização institucional para acolhê-lo.

Já em 2016, em novo processo seletivo, o *campus* acolhe um aluno com deficiência intelectual no mesmo curso. Mais uma vez, entra em ação o trabalho diagnóstico e de apoio do NAPNE. Um novo aluno, com necessidades totalmente diversas e, dessa forma, novos enfrentamentos para o grupo docente. Os professores, de alguma forma mobilizados pela experiência anterior, realizaram algumas adaptações metodológicas e avaliativas que resultaram na promoção do referido aluno ao final do ano letivo. O leitor pode

perguntar-se: “este processo inclusivo foi mais fácil?” e a resposta certamente é negativa, posto que cada aluno apresenta peculiaridades em seu processo formativo e de inclusão, criando a necessidade de adaptações específicas caso a caso. Porém, a diferença está na postura dos professores, ou, ao menos, de alguns deles.

No ano de 2017, o terceiro aluno de inclusão do Curso Técnico em Informática chegou. Com diagnóstico de autismo, esse estudante trouxe novos desafios institucionais e ao corpo docente. Em abril desse mesmo ano, iniciou-se no *Campus* um Projeto de Ensino com o propósito de atender pedagogicamente esses estudantes - “Ações Pedagógicas com vistas à Educação Inclusiva de Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem no IFRS, *Campus* Farroupilha”. Com o objetivo explícito de desenvolver ações pedagógicas voltadas para os alunos do *Campus* que possuam dificuldades específicas de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que facilitem as aprendizagens curriculares pelos mesmos, através do desenvolvimento das habilidades específicas de atenção, concentração, memória, percepção, funções executivas, organização para os estudos e motivação, o referido Projeto constitui-se em ação inovadora nesse espaço. A partir de avaliação pedagógica inicial, as atividades foram planejadas e executadas individualmente com os alunos, bem como serviram para orientar a equipe de professores quanto a possíveis necessidades de adaptações curriculares, elaboração de materiais didáticos e avaliativos.

O Projeto trouxe uma opção de trabalho e aporte pedagógico especial para os estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, bem como serviu como possibilidade de aprofundamento de estudos acerca das temáticas da educação inclusiva e problemas específicos de aprendizagem, possibilitando um momento importante para a consolidação de ações desse tipo no *Campus* Farroupilha. Além disso, auxiliou a equipe de professores nas suas ações didático-pedagógicas, na medida em que pôde subsidiar as adaptações curriculares necessárias aos estudantes atendidos.

De todos os movimentos já alcançados pelo Projeto, talvez o mais interessante esteja no fato de promover a discussão, mesmo que informal, acerca da inclusão desses alunos e das demandas institucionais que esse processo de inclusão gera. Isso porque parece haver uma invisibilidade desses alunos, que não são considerados nos planejamentos de ensino e avaliativos, mesmo diante de uma legislação que trata da educação inclusiva.

De acordo com Moysés (2014), os problemas específicos de aprendizagem na escola foram transformados em doença, seja pelos interesses de funcionamento da ciência, seja pela incompetência que temos em trabalhar com a diferença, nesse caso, com a diferença no processo de aprendizagem. Muitas vezes, esses são sujeitos marcados pela reprovação e pelo preconceito em circulação na sociedade e na própria escola. Como afirma a autora, esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” (MOYSÉS, 2014, p. 9).

Buscando trazer essa temática para o mundo visível, o Projeto de Ensino busca subsidiar o exercício da docência numa perspectiva inclusiva, objetivando conhecer e auxiliar os alunos em suas dificuldades, oportunizando aos mesmos um momento de desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas, tão importantes para as demais aprendizagens escolares. E, para tanto, fez uma opção teórica de entendimento dessas questões, buscando fugir do paradigma do fracasso escolar como explicação para os problemas específicos de aprendizagem.

A vertente do fracasso escolar nos diria que problemas de aprendizagem devem-se a dificuldades individuais dos estudantes, que não conseguem acompanhar as demandas de aprendizagem e que, por conta disso, acabam até abandonando os estudos, em uma decisão consciente, porque compreenderam que não têm capacidade para terminá-lo (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Assim, tal qual nos apontam Marchesi e Pérez (2004), a concepção é de que o problema é do estudante, ele é o fracassado, centrando unicamente nele a responsabilidade pela sua não aprendizagem. A partir dessa centralização da culpa, ocorre um distanciamento da responsabilidade de outros agentes e instituições. Ainda de acordo com os autores, a partir desse entendimento, por muito tempo os casos considerados como fracasso escolar foram tratados a partir de entendimentos clínicos, especialmente médicos, fato que trouxe a medicalização e a patologização como solução para as dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Também Soares (1994) relaciona a perspectiva do fracasso escolar com as explicações acerca da falta de cultura de alguns alunos, o que os levaria ao fracasso na escola. Nesses termos, o filho de uma família da classe dominante teria maior probabilidade de ter sucesso escolar do que um filho de um

operário, porque esse último não teria o capital cultural necessário. Nesse caso, é a posição da família, frente aos meios culturais, que faz o êxito existir. Essa perspectiva de entendimento foi amplamente discutida e criticada, já que do ponto de vista social e antropológico, a noção implícita de ‘carência cultural’ nessa discussão é inaceitável. “Não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea” (SOARES, 1994, p. 14).

Em qualquer desses entendimentos, há uma culpabilização pelo fracasso escolar e o culpado é o próprio aluno, sua família ou seu entorno cultural. A partir dessa perspectiva muitos estudos foram efetivados e, embora muito se tenha estudado, trajetórias estudantis marcadas pelo insucesso ainda se impõem de forma persistente, tanto na educação básica, quanto superior.

Uma das pesquisadoras mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro a questionar essa perspectiva tradicional de entendimento foi Maria Helena de Souza Patto, que no final da década de 1980, lançou a obra “A Produção do Fracasso Escolar”, demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, porque demarcadas por problemas de aprendizagem, explicadas até então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente. Para tanto, Patto (1999) fez uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e analisou as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, partindo do pressuposto de que um modelo positivista de produção de conhecimento não consegue explicar a complexidade da escola.

A autora enfatizou que a análise das dificuldades de aprendizagem escolar, especialmente aquela realizada nos países capitalistas ao longo do século XX, esteve influenciada por uma concepção fundamentada em causas ambientais, fato que produziu um discurso sobre as causas do fracasso escolar pautado em uma “teoria da carência cultural”, discurso esse carregado de pressupostos racistas e elitistas (PATTO, 1999).

A partir dos estudos de Patto (1999), outra corrente teórica de explicação para o mesmo fenômeno foi inaugurada no Brasil, aqui nomeada de paradigma crítico. Crítico porque permanece como um horizonte aberto de possibilidades, e não como um ‘catecismo metodológico ou epistemológico’ para entendimento dos problemas reais que afetam os processos de aprendizagem dos sujeitos humanos. Assim, em vez de olhar os problemas de aprendizagem,

dedicando aos estudantes toda a culpa pelo suposto fracasso, essa corrente teórica faz a opção de olhar para esse fenômeno a partir de um outro lugar, buscando entender as trajetórias dos estudantes na escola.

Nesse novo entendimento, olhar para a instituição de ensino e para a forma como os processos de ensino-aprendizagem ocorrem é condição *sine qua non* para compreensão dos problemas de aprendizagem. Nessa percepção, as práticas curriculares que instituem formas de ser estudante, formas de ser professor, produzem os sujeitos a partir de regras a que esses sujeitos estão submetidos. Por isso, o currículo também é variável de entendimento e deve ser visto em uma perspectiva crítica, situado no campo das relações de poder, compreendendo que um currículo tem seus sentidos concretizados em projetos pedagógicos. Tais projetos são textos situados política e historicamente, construído por um grupo específico, produzindo sentidos e significados. Nesse sentido, suas consequências podem ser visualizadas nas trajetórias realizadas pelos atores que por ele transitam – os estudantes (VEIGA; NAVES, 2005).

Nesse cenário, os Projetos Pedagógicos podem ser lidos como textos curriculares, que trazem as opções feitas acerca dos princípios, diretrizes e orientações para organizar e sistematizar as atividades que são desenvolvidas na educação formal. Por isso, concebe-se que esses projetos instituem verdades, constroem significados e sentidos, que são vividos cotidianamente pelos alunos (VEIGA; NAVES, 2005).

Tal qual nos aponta Popkewitz (2001, p. 120), as normas curriculares implicam, também, a incorporação de um contínuo de valores, cujo objetivo é a subjetivação dos sujeitos. A subjetivação é um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade (REVEL, 2005). Assim, estudar os problemas de aprendizagem em uma perspectiva crítica implica observar e perceber como as trajetórias instituídas para esses alunos constroem verdades e significados, definindo a compreensão do que é ser bom aluno, do que é ter um problema, bem como do percurso escolar considerado correto.

Assim, com o desenvolvimento do projeto no *Campus* uma nova mobilização institucional se iniciou, possibilitando novos arranjos no sentido de dar conta da educação inclusiva na instituição. O Projeto mobilizou docentes e servidores técnicos, no sentido de construir um novo significado institucional

para a inclusão no *Campus*. Ainda é cedo para falarmos em conquistas, mas temos consciência de que algo novo está em processo.

Os desafios não param, pois a cada ano novos alunos chegarão e trarão com suas histórias de vida novas provocações e desafios aos docentes e à instituição para que se reinvente. As adaptações curriculares são uma possibilidade concreta de uma inovação pedagógica e social, mas disso decorre a constante disposição para a reflexão sobre a prática docente, na qual a formação continuada é imprescindível. A compreensão do currículo de forma crítica, como um espaço de poder, permite ao professor refletir acerca de seu papel como agente transformador e promotor da verdadeira inclusão e, mais do que isso, colocar-se diante dessa realidade e de seu próprio discurso.

Considerações Finais

Muito se discute acerca dos problemas específicos de aprendizagem, especialmente no ensino regular, diante das atuais possibilidades de educação inclusiva desses alunos. Tenta-se, através de vários recursos e métodos, chegar a um entendimento de como esses estudantes devem ser realmente incluídos nas salas de aula regular. No entanto, ainda pouco se faz quando o tema é adaptação curricular, um dos recursos didático-pedagógico auxiliares desse processo. Fato interessante, já que para as vertentes mais críticas de entendimento acerca dos problemas de aprendizagem, parte dessa equação perpassa as próprias ações pedagógicas constituídas nas escolas. Esse documento tentou, então, discutir um pouco das questões envolvidas nesse contexto, desde um entendimento crítico de currículo, até as possibilidades de se fazer adaptações nesse documento, buscando atender demandas específicas de aprendizagem. Com o intuito de finalizar, gostaríamos de deixar como pauta para próximas reflexões uma frase de Paulo Freire: “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **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. Presidência d República, Casa Civil. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: jan. 18.

CANEJA, P. D.; APODACA, R. R. Adaptações Curriculares. **Inclusive – inclusão e cidadania.** Publicado em 22 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/43>>. Acesso em: jan. 18.

CORBETT, J. **Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy.** Routledge Falmer, 2001.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** São Paulo: Papirus, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que É? Por Que? Como Fazer?** Summus Editorial: São Paulo, 2015.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, C. H. G. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto alegre: Artmed, 2004.

MEC, 2000a. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000, volume 5 - Adaptações curriculares de grande porte. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em: jan.18.

_____. 2000b. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000, volume 6 - Adaptações curriculares de pequeno porte. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. Acesso em: jan.18.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/file/5563301/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: jan.18.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, 2ª ed., Mercado das Letras: 2014.

MPF – Ministério Público Federal. **Cartilha - O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>> Acesso em: jan. 18.

PAGANELLI, R. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual.** Instituto Rodrigo Mendes. Publicado em 07/04/2017. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: jan. 18.

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.** Curitiba: CFV, 2010.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor.** Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** São Paulo, 11ª ed., 1994.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. O Processo de Reestruturação Curricular de Cursos de Graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.



Adequações Curriculares em Quatro Matrizes

Francisco Dutra dos Santos Jr.¹

Resumo

O texto proposto tem como objetivo discutir alguns aspectos da Adequação Curricular, caracterizar alguns conceitos, bem como apresentar diferentes panoramas conceituais. Esse artigo aborda referências nacionais e internacionais, com destaque para as categorias, níveis e formas de organização, analisa criticamente a prática docente e as nuances em relação à adoção da Adequação Curricular no cotidiano da prática pedagógica e demonstra aspectos do processo de construção de Adequação Curricular. Por fim, esse texto desenvolve, como proposição alternativa, a Adequação Curricular em Quatro Matrizes. A primeira, a Matriz Histórica, aborda informações do aluno numa perspectiva sócio-antropológica, definida como relação ampliada do meio social e cultural em que vive. Já a Matriz Diagnóstica traz uma identificação ou indicadores que sugerem a presença de uma Necessidade Educacional Específica (NEE) com a visão de sujeito como um todo e ao mesmo tempo o reconhecimento de suas especificidades. A Matriz Curricular é o planejamento comum da área de conhecimento, o projeto pedagógico proposto para a turma e seus correspondentes tempos e espaços de ensino, visto como ponto de intersecção entre outras matrizes. Por fim, a Matriz Propositiva sugere intervenções aglutinadas e comuns aos objetivos, conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e avaliações previstas, conforme cada característica e contexto que ocorre nas diferentes modalidades e níveis de ensino. As Quatro Matrizes na Adequação Curricular compõem uma proposição para uma prática pedagógica simplificada, objetiva e ao mesmo tempo horizontal no desafio de como planejar o acontecimento da aprendizagem com estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Específicas, Adequação Curricular, Matrizes em Adequação Curricular.

¹ Membro do GT Currículo Inclusivo do IFRS. Membro do Grupo de Pesquisa TRAPHU/PPGIE/UFRGS – Trajetórias de Aprendizagem em HiperObjetos Ubíquos. Coordenador do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Faculdade SOGIPA. Prof. Licenciado Sala de Integração e Recursos – SIR EMEF Pepita de Leão (Porto Alegre). Pedagogo em Educação Especial, Mestre em Educação (UFRGS) prof.chicosantosjr@gmail.com

Introdução

O presente texto tem como objetivo discutir alguns aspectos da Adequação Curricular e apresentar uma proposição alternativa, que viabilize a prática dessa estratégia pedagógica no cotidiano docente nas diferentes modalidades de ensino. Essa análise decorre dos percursos nas escolas de ensino fundamental, médio e superior dos sistemas de ensino público e privado, pautada pelo debate em formações continuadas, seminários e Grupos de Trabalhos (GTs), bem como da demanda iminente das instituições de ensino superior em se defrontar com a abrangência do fenômeno da inclusão de estudantes com deficiência. O processo de escolarização de estudantes com deficiência tem apresentado avanços significativos, seja do ponto de vista numérico, seja nas diversidades das deficiências. O fato é que a evolução das matrículas tem atingindo todos os níveis e modalidades de ensino. As instituições de ensino deparam-se com vários desafios, na medida em que as garantias de acesso já estão reguladas e, por outro lado, os processos de permanência têm se caracterizado pela configuração de cada realidade institucional. Sendo assim, destacamos que cada singularidade constitui um desafio pedagógico institucional.

1. Adequações/Adaptações Curriculares

Os termos empregados em relação às Adaptações ou Adequações Curriculares ainda não são unânimes. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2009), “Adaptar” significa “tornar apto, fazer com que uma coisa se combine convenientemente com outra; acomodar, apropriar”, enquanto o termo “Adequar” significa “tornar próprio, conveniente, fazer ou sofrer adaptação ou ajustamento consoante à situação”. Além desses dois termos, segundo o artigo 8º da Resolução nº 2/2001 CNE/CEB, outra nomenclatura que pode ser comumente utilizada é “Flexibilização Curricular” que, segundo esse documento, é caracterizada como:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos

de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Essa diretriz é esclarecedora para o conceito de um currículo dinâmico, ampliado às necessidades reais, não só de alunos com necessidades educacionais específicas, mas de todos aqueles em processo de formação educacional. Porém, para que a diretriz acima seja realmente efetiva, o currículo precisa estar conectado ao projeto pedagógico, deixando assim de funcionar apenas como uma ferramenta em separado do ideário principal, apresentando de fato valor e promovendo a aquisição de conhecimento pelos estudantes.

Nesse sentido, a expressão “Flexibilização Curricular” amplia a possibilidade de trabalhar com ambos os termos, Adaptação ou Adequação. Indiferente da terminologia empregada, espera-se que ambas tenham em comum a garantia de que um(a) aluno(a) possa ter acesso ao currículo sob qualquer dimensão de ensino, e em qualquer condição individual de estilo de aprendizagem em que ele(a) se apresenta em percursos escolares. Portanto, é comum encontrar o uso desses termos para referenciar modificações curriculares, uma vez que a literatura os utiliza para os mesmo fins e concepção.

A comunidade internacional também não está isenta da problematização do conceito e apresenta essa mesma discussão. Para Hall et al (2004, p. 3):

É importante notar que não existe uma única definição de modificação curricular. Muitos pesquisadores oferecem múltiplas definições a partir de vários campos de conhecimentos. Em outras palavras, a prática de modificação curricular tem sido discutida em diferentes idiomas por muitos pesquisadores de várias áreas de especialidade na educação. Por exemplo, além dos termos, como, acomodação e adaptação serem mais utilizados, alguns usam termos como alteração, diferenciação, mudança, revisão, aprimoramento, compactação, integração e suporte para discutir eventos de ensino envolvendo modificação curricular. Outra questão é que estas discussões sobre a modificação curricular são muitas vezes entrelaçadas com ideias de uso da estratégia para fins educacionais genéricos.

Como podemos observar, não há consenso na literatura sobre as nomenclaturas em relação à organização curricular voltada às necessidades específicas de alunos com algum tipo de deficiência. Como vimos anteriormente, no contexto brasileiro, foram cunhadas as nomenclaturas «Adequação» e «Adaptação» Curricular. Essas definições e suas mudanças ocorreram inclusive enquanto definição de “Diretrizes” e “Normas” governamentais e, no entanto, estudiosos têm se debruçado em análises críticas a fim de definir a melhor expressão.

Para melhor entender essas nomenclaturas, vejamos o seguinte. Em 2003, o Ministério de Educação publicava a série “Saberes e práticas da Inclusão”, tendo como uma das obras a intitulada “Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. Nesta edição, corporifica o direcionamento político pedagógico a uma escola inclusiva. Posiciona-se com o ideário de focalizar o currículo como ferramenta básica da escolarização, onde as “Adequações Curriculares” são entendidas como estratégias docentes, com a perspectiva de adequar a ação educativa às peculiaridades do aluno. Nesse sentido, a Adequação Curricular é definida como:

[...] um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais (BRASIL, 2003, p. 33).

Em 2006, a série “Saberes e práticas da Inclusão” é reeditada, bem como a publicação anteriormente mencionada, agora com o título de “Recomendações para a construção de escolas inclusivas”. Nesta edição, mais ampliada, o conceito para Adequação Curricular é definido quando o seguinte contexto se apresenta:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que

requeiram o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo (BRASIL, 2006, p. 60).

Nesse sentido, as Adequações Curriculares implicam também uma planificação pedagógica onde o docente fundamenta-se no que o aluno deve aprender, como e quando, quais as formas de organização de ensino e como avaliá-lo, uma vez que as duas publicações citadas acima apresentam diretrizes propositivas de organização curricular que servirão como referências para as políticas educativas em todo o território nacional. O que verificamos nos documentos oficiais posteriores a essas não modificam as categorias que organizam o pressuposto da “Flexibilização Curricular”.

O objetivo aqui é abordar uma proposição alternativa das Adequações Individualizadas do Currículo, definida como uma modalidade da “Adequação Curricular”:

As modalidades nesse nível focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de aprendizagem. As adequações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de ajustá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adequação processual) (BRASIL, 2006, p. 70).

Considerando as justificativas acima, as análises ao longo deste artigo utilizarão o termo “Adequação Curricular (A.C.)”, pois nos parece sinalizar uma aproximação com questões referente a situações pedagógicas singulares e contextos de percurso na escolarização de um estudante. No entanto, é importante esclarecer que outros artigos deste livro apresentam a denominação “Adaptações Curriculares”, referenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

2. Adequações Curriculares e os professores

Na realidade brasileira, os professores têm se deparado com um número cada vez mais crescente de estudantes com necessidades educacionais específicas em suas salas de aula. Nesse sentido, alguns conflitos se destacam: a tendência da invisibilidade destes em sala de aula, a insegurança para intervenções didático-pedagógicas, o sentimento de falta de formação para organizar um planejamento capaz de atender a esses alunos, entre outros. São conflitos unânimes numa parcela significativa de professores. No entanto, países de primeiro mundo também se deparam com essa situação. O governo francês, em seu relatório "*La scolarisation des enfants handicapés*", admite:

Com o aumento do número de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, uma proporção crescente de professores está susceptível de acomodar seu aluno com deficiência na sala de aula. A formação de professores é, portanto, de primordial importância para a qualidade dos cuidados para esses alunos. [...] No entanto, a formação de professores, agora confiada às universidades, não garante um nível uniforme de capacitação. Consequentemente, a educação continuada é a melhor maneira de adaptar os professores à heterogeneidade do público escolar (BLANC, BONDONNEAU, CHOISNARD, 2011, p. 21, tradução nossa).

Portanto, a percepção desses conflitos não é uma realidade somente de professores do sistema educacional brasileiro, logo, não é possível atribuí-los total responsabilidade no processo de mudanças significativas na sua prática docente. Essa tarefa não deve ser reorganizada solitariamente, pois tenderia ao fracasso. Assim, a ação conjunta envolvendo os diferentes setores escolares e serviços especializados, associados a propostas de formação continuada é condição indispensável para mudança desse quadro.

O processo de formação continuada também deve prover elementos que fomentem a A.C. necessária ao cotidiano do professor.

Isto porque, devemos reconhecer a existência do 'estranhamento' do professor em "adaptar" seu currículo às necessidades específicas de seus alunos com deficiência. Pois, na sua formação inicial como licenciado, constituiu-se em ensinar conhecimentos para aqueles que devem aprender a partir de um

currículo pré-determinado. Logo, sua expectativa é de respostas/retornos padronizados deste currículo. E quando se depara com um estudante que ‘não aprende’, que tenha outro estilo de aprendizagem, não atenda o que foi previsto pelo padrão estabelecido ou não atingiu as métricas previstas para todos, esse fenômeno constitui-se num estranhamento para o professor de sala de aula. Reconhecer esse fenômeno é fundamental para a naturalização da Adequação Curricular no cotidiano escolar e acadêmico.

A bilateralidade está no papel do professor em ensinar e do aluno de aprender. Na presença de um aluno com deficiência, cuja expressão pode ser a barreira na aprendizagem, a dicotomia fica: o professor ensina, mas o aluno não aprende.

Diante desse panorama, não é nada fácil reformular os conceitos da Adequação Curricular. Então, é necessário um processo de desconstrução dos referidos estranhamentos. Talvez a primeira iniciativa seja a incorporação do que é preconizado nos marcos legais, nos quais a legislação não só permite, como orienta que o currículo deva ser “flexível”. No artigo 18 da Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, onde expressa, “[...] flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 5). Além disso:

Estamos diante de uma perspectiva que não defende um currículo fechado e padronizado que todas as crianças devem dominar ao mesmo tempo, independentemente de seus antecedentes sociais, características de aprendizagem, interesses e experiências individuais. [...] Agindo dessa forma, estaremos permitindo que todos os alunos se beneficiem de todas as oportunidades educacionais oferecidas nas salas de aula, em vez de usar o currículo para classificar os alunos como bem-sucedidos e outros como falhas (ARNAIZ SÁNCHEZ *apud* AINSCOW, 1995, p. 9).

Arnaiz Sánchez (1999) reforça a ideia de que um currículo padronizado não contempla a diversidade de experiências pessoais, ritmos, estilos e interesses de aprendizagem para todos os alunos, pois considera que esta diversidade está presente também para alunos sem deficiência. Isso nos leva a crer que a opção por um currículo aberto e dinâmico é uma alternativa justa para todos.

Logo, a A.C. não deve ser vista apenas como um planejamento diferenciado, o que seria um equívoco. Por outro lado, existe também a defesa da não necessidade de realizá-la, pois justificam que isso deveria fazer parte do planejamento do professor, enquanto tarefa pedagógica cotidiana. Estas afirmações devem dar lugar a proposições de debate contínuo na comunidade escolar e acadêmica. Pois, se a A.C. faz parte de estratégias para dar conta de especificidades do educando que apresenta alguma necessidade específica, é natural que se considere as inúmeras dimensões de intervenções pedagógicas. No que é uma atribuição do campo de conhecimento educacional, transversalizados por outras áreas tão fundamentais na elaboração de uma A.C.

3. A Construção da Adequação Curricular

Na construção de uma Adequação Curricular se fazem necessárias algumas questões que, de alguma forma, nortearão o seu verdadeiro objetivo e proposição. Essa construção deve ser um desdobramento das ações político-pedagógicas de qualquer instituição de ensino, desenvolvidas e acompanhadas por serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A construção da A.C. pode ser entendida como um conjunto de estratégias e recursos didático-pedagógicos cujo desdobramento pode abarcar diferentes dimensões: na instituição de ensino, no currículo geral, no planejamento da área de conhecimento e na atenção individualizada a estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs).

O principal foco da A.C. é garantir o conhecimento do aluno a partir do reconhecimento do seu estilo de aprendizagem.

Retomamos o princípio da elaboração no coletivo de professores, onde a participação dos diferentes serviços de coordenação pedagógica, juntamente com o serviço de AEE participam ativamente desta etapa. Nesse aspecto, a comunidade europeia aponta, em estudo realizado com seus países-membros, o indicador co-intervenção:

[...] a inclusão foi melhorada por vários fatores que podem ser agrupados sob o nome “co-intervenção”. Os professores devem cooperar com colegas e contribuindo com suporte prático e

flexível. Isso parece uma maneira eficaz de trabalhar com crianças com necessidades especiais, tanto para o desenvolvimento de competências acadêmicas como para o desenvolvimento de habilidades sociais. Posicionando-se nitidamente a uma assistência flexível, bem coordenada e bem planejada (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2003, p. 26, tradução nossa).

Os modelos de A.C. apresentam inúmeras abordagens com diferentes designs e estruturas organizativas. Porém, a unanimidade é a definição sobre o que se pretende desenvolver e quais os processos que neles devem estar explicitados, tendo como particularidade se constituir um quadro orientador para os professores. Portanto, a proposta deste texto é a constituição de um quadro orientador para os professores, baseado na lógica das Quatro Matrizes, melhor explicitadas a seguir.

4. Adequação Curricular em Quatro Matrizes

Como já destacamos acima, muitos países que adotam a Inclusão Escolar como política pública orientam a realização de Adequações Curriculares. No entanto, mesmo diante do “modus operandi” de cada país e localidade, é possível constatar um elemento comum: a necessidade de desenhar, propor e operar conforme o seu contexto.

A realidade brasileira se apresenta em muitas conjunturas, diante da sua sócio-geografia e sistemas de ensinos plurais. Logo, propor um design de A.C. que atenda toda essa diversidade é impraticável.

O que propomos aqui é uma perspectiva cujas matrizes orientem os professores num “todo do aluno”, das suas singularidades à conexão constante com o projeto pedagógico a ser desenvolvido no cotidiano docente. Não ver em partes, mas a partir de toda proposta. Essa perspectiva procura simplificar, mas não superficializar e busca manter presente e conectados no mesmo projeto/planejamento as intervenções necessárias.

A proposição de uma adequação Curricular em Quatro Matrizes caracteriza-se como ferramenta pedagógica de visualização e interpretação global e horizontal e busca objetividade nas informações e consistência nas concepções.

Essa proposição deve apontar para novas possibilidades e intervenções, a partir do planejamento que o professor programou.

A proposição de Matrizes e do planejamento na horizontalidade remete para um conceito de visualização do todo, porém considerando as partes (Matrizes) que nada mais é do que as especificidades do sujeito integradas no todo do planejamento.

4.1 A Matriz Histórica

Essa matriz apresenta a história do aluno numa perspectiva sócio-antropológica, que possa ser vista numa relação ampliada do meio social e cultural em que vive:

É na relação ativa dos seres humanos, em suas diferentes faixas etárias, com o mundo que seu conhecimento vai sendo construído e é permanentemente desenvolvido, por isso não é demais ressaltar as contribuições dadas pela antropologia cultural quando esta descreve de que maneira desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação estão interligados, inferindo no desenvolvimento e nas características do pensamento (SMED, 1999, p. 19).

Dessa forma, a busca de informações relevantes sobre o percurso da escolarização do aluno, o contexto familiar, acompanhamento de serviços especializados, intervenções realizadas, bem como as notificações das barreiras da aprendizagem, montam a história do estudante.

Não se trata de discorrer sobre todos os “impedimentos”, “dificuldades sociais” ou “problemas sociais”, nem uma nova roupagem da “anamnese”, mas sim conhecer aspectos sociais e culturais, como características individuais que poderão favorecer a compreensão de como esse aluno aprende e vem aprendendo na sua história de vida.

O conhecimento dessa história deve servir de fonte real para a compreensão e de inspiração para a elaboração de cada estratégia ou proposição de ensino a ser realizada, tendo como objetivo informar ao professor sobre as possíveis conjunturas que se entrelaçam e contribuem na forma e estilo de aprendizagem atual do aluno.

4.2 A Matriz Diagnóstica

Considerando a devida ressalva ao termo “Diagnóstico”, nesse caso, é atribuído como conceito de “**identificação**” ou “**indicadores**”, que sugerem a presença de uma Necessidade Educacional Específica. O diagnóstico, ora utilizado aqui, não se trata de um conceito para identificar patologias, mas de uma descrição detalhada das especificidades do aluno, no que podem sugerir anacronismos em relação aos diversos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem em curso. De qualquer forma, faz-se necessário destacar o distanciamento do conceito da perspectiva médico-clínico.

É importante justificar, aqui, a relevância deste conceito ou a sua necessidade enquanto Matriz. Retomamos o princípio acima, da horizontalidade. Visualizar nessa perspectiva é termos a visão do sujeito como um todo e ao mesmo tempo reconhecer suas especificidades ou demandas pontuais que vão surgindo diante dos novos conhecimentos. Até porque são os anacronismos das áreas do conhecimento que mais se evidenciarão no processo de aprendizagem e mais especificamente em sala de aula. Negar os anacronismos é dificultar a resolução do conflito que um professor apresenta sobre como ensinar estudantes com necessidades educacionais específicas. Porém, deve ser destacado que essas informações são decorrentes dos diferentes serviços especializados que a instituição de ensino disponibiliza, resguardando as informações sigilosas.

4.3 A Matriz Curricular

Nessa Matriz é contemplado o Planejamento propriamente dito da área de conhecimento. É a centralidade do projeto pedagógico proposto para turma e seus correspondentes tempos e espaços de ensino.

Nessa Matriz há a evidência de que o Currículo Comum é o parâmetro central. Porém, a programação ou o planejamento está como ponto de interseção entre outras Matrizes. Nesse sentido, os ajustes a serem feitos podem ocorrer não só na Matriz Curricular como na Matriz Propositiva. Trata-se do ponto referência para o professor, já que mantém a conexão no momento da definição da individualização do processo de ensino-aprendizagem e, ao

mesmo tempo, não perde de vista a atenção para necessária adequação nos componentes curriculares em curso.

4.4 A Matriz Propositiva

A Matriz propositiva busca contemplar os mesmos elementos do Planejamento do professor, porém sugerem intervenções aglutinadas e comuns aos Objetivos, Conteúdos Conceituais, Conteúdos Procedimentais e Avaliações previstas, conforme cada característica e contexto da proposição organizativa que ocorre nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Essa matriz sugere modificações específicas nas distintas categorias das Adequações Curriculares, reorienta as ferramentas avaliativas, recursos alternativos, tempos e espaços, proposições atitudinais ao aluno.

A correspondência desta Matriz propõe demonstrar a horizontalidade entre as demais matrizes. A conexão da A.C. com o planejamento comum da área do conhecimento, e consequentemente do planejamento do professor, deve existir. Aliás, esse é o desafio.

5. O Porquê das Quatro Matrizes

As evidências têm demonstrado a dificuldade em desconstruir o pensamento da homogeneidade da aprendizagem. Os discursos sustentados pelos paradigmas das diversidades não têm sido suficientes para a ruptura desses pensamentos. Então o que é possível fazer para avançar nessa perspectiva? A resposta de qualquer professor em sala de aula continuaria com outra pergunta: como traduzir didaticamente esses fundamentos?

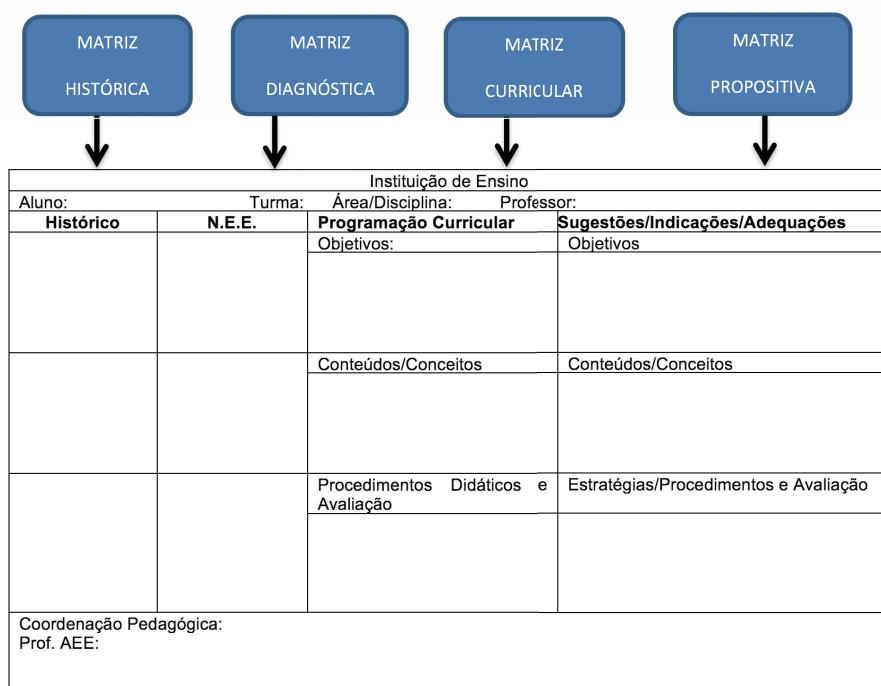
A teoria da Adequação Curricular, ao apresentar-se como um novo campo de conhecimento, também nos leva a fazer esse questionamento: como planejar a aprendizagem com estudantes com NEEs?

Os esforços da A.C. têm sido exatamente em como responder a questão supramencionada. Logo, propõe-se um conjunto de princípios que possam dar conta da sustentação e do modo de como operar esses fundamentos.

Porém, constatamos a existência desse hiato entre os princípios da A.C. e de como o professor poderá traduzir para sala de aula. Será necessário analisar esses aspectos. No entanto, a proposta é olhar de forma mais emergente essa categoria e propor uma perspectiva didática.

Sendo assim, a proposta das Quatro Matrizes, apresentada na Figura 1, é a tradução das A.C. em uma prática pedagógica simplificada, objetiva e ao mesmo tempo horizontal, de tal forma que o professor tenha mais tempo e espaço para o pensamento criativo, para observação e pesquisa, podendo ficar atento aos fenômenos humanos que acontecem nas relações de aprendizagem na diversidade. E, além disso, sentir-se desafiado diante das diferenças, e fazer com que a prática docente, na presença de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, possa ser mais prazerosa, ocupando o lugar da angústia, do conflito e da frustração.

Figura 1 – Design de Adequação Curricular em 4 Matrizes



Fonte: elaborado pelo autor

Referências bibliográficas

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. **Intégration scolaire et pratiques pédagogiques: Rapport de Synthèse.** Bruxelles, 2003.

AINSCOW, M. **Necesidades educativas especiales.** Morata. Madrid, 1995.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. CURRÍCULUM Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. In: **Hacia una nueva concepción de la Discapacidad.** Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Miguel Ángel Verdugo, Borja Jordán de Urries. Salamanca, 1999.

BLANC, Paul; BONDONNEAU, Nicolas; CHOISNARD, Marie-Françoise. **La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au Président de la République.** Présidence de la République, France. Paris, 2011. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

HALL, T. et al. **Curriculum Modification.** Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (2004).

MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: jan. 2018.

SMED. **Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã.** Cadernos Pedagógicos, Nº 9. Porto Alegre, 1999.

Desafios e Possibilidades da Adaptação Curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no *Campus* Ibirubá



Andréia Teixeira Inocente¹, Fernanda Isabel Royer², Sabrina de Oliveira³

Resumo

O artigo a seguir apresenta os desafios e possibilidades da adaptação curricular na educação profissional técnica de nível médio integrado no *Campus* Ibirubá. Como escola profissionalizante, é importante considerarmos que a escolha de uma profissão traz consigo expectativas e, nessa perspectiva, nossa responsabilidade enquanto instituição de ensino profissional e tecnológica é acolher e incluir a todos os sujeitos, garantindo não somente o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes. Para isso, prezamos pela qualidade do processo pedagógico que envolve todas as ações vinculadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). Esse processo pedagógico envolve o engajamento de toda a comunidade escolar, especialmente o comprometimento dos docentes. No entanto, a formação acadêmica não é suficiente para preparação dos mesmos para a heterogeneidade da sala de aula. Nesse texto, buscamos abordar a complexidade da adaptação curricular, a apreensão dos professores ao saber que terão um estudante com necessidades educacionais específicas e as estratégias que estão sendo construídas no *Campus* Ibirubá através do trabalho realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE.

Palavras-chave: Inclusão, Adaptação Curricular, Educação Profissional.

¹ Pedagoga no IFRS *Campus* Ibirubá (Supervisão Educacional). Especialista em Supervisão e Gestão Escolar - andrea.inocente@ibiruba.ifrs.edu.br

² Assistente de Alunos e Coordenadora da Assistência Estudantil no IFRS *Campus* Ibirubá. Especialista em Educação Especial - fernanda.royer@ibiruba.ifrs.edu.br

³ Tradutora Intérprete de Libras, Coordenadora do NAPNE no IFRS *Campus* Ibirubá. Especialista em Tradução, Interpretação e Docência de Libras - sabrina.oliveira@ibiruba.ifrs.edu.br

Introdução

A garantia da aprendizagem significativa ainda é um desafio para a escola, de modo a proporcionar momentos adequados às diferentes vias de aprendizagem e diferentes ritmos dos estudantes. A partir disso, torna-se clara a necessidade de se pensar um currículo que proporcione as condições ideais na construção do conhecimento.

A escola merece destaque neste estudo por exercer o papel de mediadora do conhecimento entre indivíduo e sociedade e, como afirma Saviani, “é uma instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 14). Esse saber refere-se a uma forma de conhecimento específica do ser humano, que não tem caráter popular ou espontâneo, o que evidencia o lugar social de destaque da escola. Segundo o mesmo autor, “[...] a escola existe, pois, para propiciar uma aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber” (SAVIANI, 2003, p. 15).

O ser humano busca incansavelmente propósitos de vida, e sem dúvida, o trabalho é um deles. Esta importante dimensão, através da busca por uma profissão nos faz partir do pressuposto de que cada cidadão tem o direito de trabalhar, ter uma vida autônoma e assim realizar-se como pessoa. Não poderia ser diferente com as pessoas que apresentam necessidades específicas, sejam elas momentâneas ou permanentes. Com a possibilidade de ingressarem na educação profissional técnica de nível médio, buscam não apenas uma profissão, mas também uma oportunidade de ver o mundo de uma forma diferente, através de sua própria interpretação e superação.

Atuando como escola profissionalizante, temos a responsabilidade de acolher e incluir a todos os sujeitos e com isso, garantir não somente o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes. Ao considerarmos a escolha de uma profissão, compreende-se que o sujeito aqui envolvido, bem como sua família, traz esperanças, expectativas e nessa perspectiva nossa responsabilidade só aumenta. Não exatamente pelos atos legais, mas principalmente pela qualidade do processo pedagógico que envolve todas as ações vinculadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Para tanto, na perspectiva da educação inclusiva, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade

de cada estudante, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 7),

É notória a apreensão dos professores no início de ano, quando a escola informa que irão receber um estudante com necessidades educacionais específicas. As dúvidas mais comuns são: o que devo fazer? Por onde começar? Qual método utilizar? Onde encontrar atividades específicas para trabalhar com esse estudante? Como elaborar um plano de ensino para esse estudante?

No entanto, através do trabalho coordenado pelo NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, no âmbito do *Campus*, bem como de membros da equipe pedagógica, temos tido avanços no processo de inclusão dos nossos estudantes, bem como no processo pedagógico dos mesmos, considerando que o olhar deve se voltar para além do sujeito/estudante com necessidades educacionais específicas e estar atento também ao sujeito/professor.

Consideramos que para além da sensibilização, que é importante neste processo, o professor precisa conhecer melhor o estudante, aproximar-se dele, olhar para ele como capaz de se desenvolver cognitivamente, e que dessa maneira poderá encontrar e construir os recursos necessários para a aprendizagem.

Ao compreendermos a natureza e a missão de nossa escola, enquanto escola profissionalizante, um dos princípios básicos que levamos em conta é o de que, para além da socialização, os estudantes precisam também desenvolver suas habilidades, suas práticas, e seus conhecimentos interligando o mundo a sua volta, preparando-os para o exercício de uma profissão, dando-lhes a possibilidade de autonomia, de escolha, de uma vida digna em sociedade.

O currículo adaptado é um caminho sem dúvida necessário, considerando essencialmente a natureza do curso técnico que o estudante escolheu. Temos construído em conjunto com o professor as estratégias desse currículo. No entanto, é o professor que, ao conhecer o estudante, irá pensar e organizar os objetivos de aprendizagem. Os objetivos precisam estar voltados para o estudante, já que é nele que está centralizado todo o trabalho e o foco é na aprendizagem. Portanto, nesse momento, os objetivos não se voltam para o ensinar, e sim para o aprender. O professor terá que fazer desconstruções, que

serão necessárias para o ponto de partida desse planejamento dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação a serem adaptados.

O ensino deverá ter como foco um processo que pressupõe o erro, considerando partir de atividades menos complexas para as mais complexas, respeitando a consolidação de pré-requisitos para cada nova aprendizagem. Neste sentido, o estudante também tem a sua avaliação, considerando seu progresso individual, com base em seu desenvolvimento e suas habilidades, sem compará-lo com a turma.

Tais reflexões são tratadas neste artigo como um esforço para entender uma realidade que ficou oculta no passado, a qual, pretendemos legitimar através de nossas práticas voltadas à construção de um currículo inclusivo.

1. IFRS – *Campus* Ibirubá: espaço democrático de conhecimento

O saber, enquanto ferramenta de crescimento e desenvolvimento pessoal, está acessível ao ser humano nas mais variadas esferas. No entanto, é nas instituições educacionais que depositamos as expectativas de aprender técnicas e métodos que o meio profissional deseja. Dessa forma, a escola tem um papel primordial no processo de formação do cidadão.

Com o objetivo de cumprir sua função social de relacionar teoria e prática, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Ibirubá foi criado em 06 de junho de 2009, como *Campus* Avançado, após a federalização da Escola Técnica Alto Jacuí. Ocupando uma área de 101 hectares, o *Campus* iniciou suas atividades em fevereiro de 2010, ofertando cursos concomitantes e subsequentes nas áreas de agropecuária, eletromecânica e informática.

Os cursos integrados em agropecuária, informática e mecânica passaram a ser ofertados em 2011, mesmo ano em que se inaugurou o primeiro curso superior da instituição, Licenciatura em Matemática. E no ano de 2013 o instituto deixa a nomenclatura de *Campus* Avançado, recebendo o status de IFRS *Campus* Ibirubá.

Atualmente, a instituição conta com mais de mil e duzentos discentes, distribuídos nos Cursos Técnicos em Agropecuária, em Informática, em Mecânica (modalidade integrado); Curso Técnico em Eletrotécnica, em Mecânica

(modalidade subsequente); Cursos Superiores de Agronomia, Ciência da Computação, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Matemática; e Curso de Pós-Graduação de Especialização em Ensino, Linguagem e suas Tecnologias.

Pertencendo à região do Alto Jacuí, o *Campus* tem uma área de abrangência que transcende os municípios vizinhos, tendo estudantes de várias regiões, inclusive de outros estados do Brasil e do exterior. Segundo dados da Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional do Estado do Rio Grande do Sul, publicados no Perfil Socioeconômico do CORE-DE (RIO GRANDE DO SUL, 2015), a região onde o IFRS – *Campus* Ibirubá está instalado é predominantemente agrícola, com ênfase na produção de grãos e segmento de máquinas e implementos agrícolas, o que justifica os eixos ofertados pela instituição, uma vez que o mercado carece de profissionais técnicos e graduados para atuação nestas áreas.

Além do conhecimento, o IFRS oferece aos seus alunos suporte pedagógico (laboratórios, acervo bibliográfico, campo de estágio, projetos, etc.), psicológico (orientação educacional, psicólogo), assistencial (bolsas, auxílios estudantis) e acessibilidade, objetivando o maior aproveitamento para os estudantes, o bem-estar e a segurança dos mesmos.

Neste sentido, a instituição conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que trabalha visando a inclusão de toda e qualquer pessoa, com limitações permanentes ou temporárias, que apresente deficiências cognitivas, físicas ou sensoriais. O trabalho vai ao encontro da busca pela “escola inclusiva”, apesar da resistência de peças fundamentais neste processo educacional, haja vista sua recente inserção nos círculos de discussão didáticos-metodológicos, e também a falta de instrução para professores e gestores no que tange à temática da inclusão.

No Projeto Pedagógico Institucional do IFRS (IFRS, 2011), são abordadas questões relacionadas à inclusão e às ações afirmativas, objetivando a igualdade de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas. Para tal finalidade, são elencados os princípios da ação inclusiva no IFRS, os quais constituem:

- o respeito à diferença;
- a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência;

- a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos;
- a defesa da interculturalidade;
- a integração com a comunidade escolar.

O NAPNE, além do atendimento ao educando e à garantia dos princípios acima citados, trabalha diretamente com o docente na construção da adaptação curricular, auxiliando na produção de estratégias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e encurtando o caminho para a materialização de uma “escola para todos”, segundo Carvalho (2004, p. 29):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A tão sonhada ‘escola inclusiva’ somente será possível quando o dinamismo de seu currículo for respeitado. Para que a aprendizagem seja efetiva, o diálogo entre os componentes curriculares e a individualidade de cada pessoa envolvida no processo educacional, com suas vivências, sua cultura, e suas particularidades, deve ter papel preponderante no desenvolvimento das técnicas didático-metodológicas. Caso contrário, a segregação destes pares continuará sendo a realidade de nossas escolas.

No entanto, muitos são os desafios a serem desmitificados para a concretização deste paradigma. Os medos e a insegurança dos profissionais da educação são barreiras que retardam o sucesso da inserção destes alunos no ensino regular. E para que nossa instituição possa usar com mérito o termo de ‘escola inclusiva’, muitas vezes, é necessário rever práticas e metodologias, obrigando a desacomodação de pensamentos e a quebra de preconceitos.

2. Currículo do Ensino Médio Integrado

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam como pressuposto curricular pensar em um itinerário formativo. Segundo as diretrizes, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Para a organização e implementação dos currículos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentados pelas mesmas diretrizes alguns princípios norteadores, dos quais destacamos em especial: a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade (BRASIL, 2012).

O Projeto Pedagógico Institucional do IFRS concebe o currículo numa perspectiva ampliada, que contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas. Partindo do princípio de que o currículo não é algo dado, pronto e inacabado, mas sim um projeto de construção coletiva e que revela uma intencionalidade político-pedagógica, os pressupostos curriculares compreendem que o “fazer” não está descolado do “aprender”, pois tudo o que ocorre em uma Instituição de Ensino é educativo e a aprendizagem é um processo permanente de construção social através de símbolos, valores, crenças, comportamentos e significados (IFRS, 2011).

A organização curricular pressupõe pensar em um espaço pedagógico que reconheça e aceite a diversidade, assumindo assim uma postura que ressignifica as diferenças, dando-lhes sentido heterogêneo. Fonseca (2003 *apud* IFRS, 2011, p.29) ilustra a questão com a referência: “a educação inclusiva respeita a cultura, a capacidade e possibilidades de evolução dos sujeitos envolvidos”.

Para tanto, o currículo deve intervir em funções, objetivos e conteúdos que levem a uma transformação das relações pedagógicas, considerando uma intervenção nos processos educativos de forma inclusiva para todos os sujeitos que buscam a Educação Profissional como porta de entrada e inserção no mundo do trabalho.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (MEC, 2007, p. 45).

Na organização curricular do Ensino Médio, o currículo deve integrar-se a objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo, justificando assim a formação específica para atividades diretamente produtivas. O processo de formação no currículo integrado pressupõe ações pedagógicas que contemplem dar sentido à formação do estudante e sua escolha profissional.

Através das práticas pedagógicas, que partem de uma organização curricular já estabelecida, os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares precisam atender aos pré-requisitos pedagógicos, contemplando uma sequência didática interativa e integrada, de acordo com a construção de ementas claras, e conteúdos programáticos bem definidos nos Planos de Ensino elaborados pelos professores.

Para fins de práticas de inclusão e de um currículo efetivamente inclusivo, precisamos avançar e garantir o direito à aprendizagem a todo e qualquer estudante que ingresse na Instituição, buscando aliar práticas pedagógicas com práticas inclusivas, partindo do pressuposto de que a organização curricular não é meramente um amontoado de componentes curriculares e seus conteúdos, mas sim um documento que traduzido em Projeto Pedagógico de Curso norteia a concepção da proposta pedagógica efetiva do curso, e que, portanto, deve ser cumprido por todos os agentes do processo educativo.

3. Adaptação curricular: concepções

Quando falamos em aprendizagem e inclusão escolar, muitas dúvidas surgem e muitos são os “dificultadores” desse processo, como a ausência de capacitação dos professores, a falta de acessibilidade e estrutura da escola e, indo além, a ausência de comprometimento de algumas famílias, que acabam por transferir toda a responsabilidade para a instituição.

Nesse contexto, a adaptação curricular surge como estratégia para encontrar soluções imediatas para o direito de todos à educação, uma vez que a Lei Brasileira de Inclusão, que entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, mostra que a deficiência está no meio e não nas pessoas, exigindo das escolas o preparo necessário para incluir estudantes com necessidades educacionais específicas.

Mas o que é adaptação curricular? As adaptações curriculares podem ser entendidas como a organização de estratégias educativas que perpassam o currículo e, essencialmente, o plano de ensino do professor. De acordo com os autores Reganhan e Braga *apud* Minetto (2008, p. 23):

Adaptações curriculares são, antes de tudo, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual [...] uma estratégia de planejamento e de atuação docente, e nesse sentido, de um processo de tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Além desses autores, podemos citar Manjòn, Gil e Garrido *apud* Minetto (2008, p. 62), os quais definem adaptações curriculares como modificações necessárias a diversos elementos do currículo básico a fim de “adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica [...]”. Ainda de acordo com os mesmos autores: “De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações para atender a diversidade em sala de aula”.

No *Campus Ibirubá*, a proposta de educação inclusiva procura diferenciar-se profundamente da educação integradora. No entanto, buscamos oportunizar aos estudantes uma formação integrada, que a autora Ciavatta (2005, p. 74) define como:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A formação integrada pelo paradigma inclusivista prevê uma educação que tem como referência a relação entre conhecimentos específicos e gerais, pautada no trabalho como princípio educativo, valorizando as potencialidades do estudante, procurando conferir unidade entre a instituição e a sociedade, uma vez que não é tarefa fácil preparar jovens com NEE para o mundo do trabalho em igualdade de condições, uma vez que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta.

3.1 Os sujeitos da adaptação curricular

O processo de ensino envolve a participação de toda a comunidade escolar, mas sem o comprometimento do professor com a adaptação curricular é impossível atingir os objetivos estipulados para a educação inclusiva. No entanto, sabemos que a formação acadêmica não é suficiente para a preparação do professor para uma sala de aula que engloba a diversidade.

Por mais complexa que a adaptação curricular possa parecer, todos nos deparamos com situações onde a dedicação é determinante na efetivação da aprendizagem dos alunos. Trazemos como exemplo o relato de uma professora sobre o processo de (des)construção de conhecimento e aplicação de metodologias de ensino adaptadas no trabalho com um estudante incluído no ensino técnico integrado ao ensino médio:

Em 2016, fui professora de Matemática do **A**⁴ no 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico. O **A** não ouve e não fala. **No início foi um desespero**, não sabia como adaptar meu material de aula para ele. Além disso, percebemos (intérprete e professores) que ele não sabia ler e nem escrever. Os números ele conhecia, mas não tinha a noção de quantidade e quanto às quatro operações básicas da Matemática, tinha pouco conhecimento, principalmente da multiplicação e divisão. [...] As aulas eram planejadas para toda a turma, adaptada com exemplos e imagens de forma a facilitar a compreensão de todos, possibilitar a percepção sobre o conhecimento já adquirido pelo **A** e chamar a atenção da turma sobre a necessidade do coleguismo e da paciência quanto à necessidade especial do colega. Este período inicial foi essencial para a construção da “Adequação Curricular”, pois observando o que o **A** já sabia, conseguimos traçar os objetivos específicos para cada bimestre do ano letivo. A partir do 2º bimestre, foram traçados objetivos adaptados à necessidade dele. [...] **Percebe-se a partir dos objetivos adaptados, que não foram trabalhados os conteúdos que constavam na ementa do 1º ano do Ensino Médio**, pois acredito que a necessidade do **A**, no momento, são os conhecimentos básicos da Matemática, pois como ele não está alfabetizado ainda, não é condizente explicações científicas de qualquer área. A partir do 2º bimestre, após serem estabelecidos os objetivos, as aulas do **A** aconteciam no mesmo momento e espaço da aula dos demais da turma, porém com atividade paralela e adaptada a sua necessidade. Cabe destacar que para a realização das atividades propostas sempre contei com o apoio da intérprete ou da aluna do curso de Licenciatura em Matemática que tem o conhecimento de Libras. Além disso, o aluno realizou algumas atividades em horário extraclasse no Laboratório de Matemática no qual eram utilizados materiais concretos, como o material dourado, o geoplano, alguns jogos das quatro operações, entre outros. Para facilitar minha comunicação com o **A**, fiz um curso de Libras oferecido pelo professor de Libras

⁴ O nome do estudante foi omitido para preservar sua identidade.

do *Campus* e um curso da Escola Nacional de Administração Pública – Enap. Foi um grande desafio trabalhar com o **A**, mas muito gratificante. Ele é um menino inteligente e persistente, nunca desistiu de estudar e aprender, mesmo passando vários anos na escola sem a adaptação das aulas a sua necessidade e consequentemente pouca aprendizagem. **No IFRS ele encontrou recursos humanos e didáticos que necessitava para garantir sua aprendizagem** [grifos dos autores].

Podemos perceber que a inclusão é um paradigma possível, necessário e urgente, diante da constatação que a natureza humana é diversa. Porém, esbarra constantemente em práticas que visam a homogeneidade e quem difere desse grupo homogêneo está condicionado à exclusão. Para que isso não aconteça, muito depende da capacidade do docente de promover práticas pedagógicas diversificadas. Contudo, não podemos esperar que todos os professores sejam capazes de acolher a diversidade de forma semelhante e, por isso, entender os sentimentos dos professores, seus conflitos internos e, em muitos casos, a formação falha para essas práticas, é fundamental. Ouvir suas angústias facilita o trabalho dos profissionais envolvidos no NAPNE a auxiliar na (re)construção de metodologias de ensino voltadas à diversidade.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão impulsiona mudanças na formação ofertada aos professores e propõe para o sistema educacional alguns desafios a serem vencidos, como reconhecer a necessidade de entender e educar os estudantes, incentivo à formação continuada da equipe escolar e o investimento em pesquisas que envolvem a ação educativa.

O professor precisa identificar as dificuldades sobre sua prática pedagógica para, assim, poder buscar soluções e aprimorar suas competências, mas acreditar que apenas o educador é responsável por esse processo e que somente ele está despreparado é muito simplista. Há a necessidade constante de atualização e formação continuada para toda a comunidade escolar, que nos leve a refletir sobre as práticas de ensino não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo, especialmente nas instituições que ofertam o ensino técnico integrado ao ensino médio.

Quando falamos de comunidade escolar, estamos nos referindo não somente às pessoas envolvidas no processo educacional institucional, mas também, à família, que é peça fundamental na construção do conhecimento.

Como instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade, precisamos ofertar formação, através de programas ou projetos de extensão que sejam capazes de possibilitar a participação da comunidade externa, principalmente pessoas próximas dos estudantes alvos desta formação. Além disso, o NAPNE do *Campus* procura oferecer subsídios aos docentes na construção de práticas pedagógicas direcionadas a todos os estudantes. Sabemos que nem sempre é possível, mas o trabalho precisa ser contínuo e objetivo.

A estruturação das adaptações curriculares com os professores no *Campus* passou e ainda passa por diversos momentos de sensibilização, discussão, estudos e ações. A inclusão desafia mudanças em diversas concepções filosóficas, organização curricular e procedimentos de ensino. A adaptação curricular não deve ser algo separado do currículo, e muito menos do plano de ensino da disciplina, o que pressupõe um currículo inclusivo.

3.2 Adaptação curricular no IFRS – *Campus Ibirubá: trajetória e avanços*

A estrada percorrida pelo NAPNE no que tange às adaptações curriculares no *Campus Ibirubá* vem alcançando objetivos satisfatórios, mas, sem dúvida, os percalços ao longo do caminho não são poucos. Citando Carvalho (2005, p. 103):

A inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham.

A visão de que a adaptação curricular não é apenas papel do professor nos faz refletir como realizar de forma exitosa uma educação inclusiva, com princípios pautados na formação integrada dos estudantes. A partir desse repensar a inclusão, os formulários de adaptação curricular passaram a compor a documentação didático-pedagógica.

Os formulários contemplam informações dos estudantes, como o histórico e as necessidades educacionais específicas, além de informações referentes ao plano de ensino da disciplina e às adaptações necessárias sobre objetivos, conteúdos programáticos, metodologias e avaliações, bem como um parecer do professor sobre o atendimento específico realizado com o estudante. É importante salientar que os formulários de adaptação curricular são aplicados aos estudantes que, mesmo com a adaptação de metodologias diferenciadas, ainda precisam de suporte pedagógico em nível de currículo.

Embora o processo de construção dos formulários exija comprometimento de toda a equipe pedagógica, NAPNE e professores, o trabalho vem dando resultados. No momento do ingresso do estudante com NEE, é realizada visita à escola anterior, conversa com a família, reuniões entre membros do NAPNE e, essencialmente, sensibilização do corpo docente para receber esse estudante, delineando de maneira objetiva as necessidades educacionais específicas que ele apresenta. Nos momentos de formação pedagógica, o apoio aos professores permeia as discussões, com a intenção de ouvir suas observações sobre o estudante e sobre sua prática de ensino. Além do suporte aos professores, familiares e estudante, a turma em que esse estudante será incluído também é sensibilizada, a fim de minimizar os efeitos que a mudança de escola, de colegas e de rotina provoca em todos os discentes.

Ao longo do trabalho e do envolvimento com as adaptações curriculares e acompanhamento individualizado dos estudantes, onde cada membro do NAPNE (docentes e técnicos) é responsável pela observação de um ou mais estudantes com NEE, percebemos a necessidade de buscar um trabalho interdisciplinar, buscando a articulação dos conhecimentos da educação básica com a educação profissional. Nesse contexto, desenvolvemos projetos de formação integrada, que têm por finalidade aliar a prática aos conhecimentos científicos, objetivando a formação profissional e tecnológica de forma humanizadora, procurando ultrapassar as barreiras impostas pelo meio em que o estudante com NEE se encontra, com foco nas suas potencialidades e não em suas limitações. Esses projetos foram pensados para dar significado à Política de Ações Afirmativas no IFRS, tornando a prática pedagógica dinâmica.

A metodologia adotada para a realização desses projetos envolve pesquisa explicativa, experimental e qualitativa. A partir de uma ambientação nos setores do *Campus*, de acordo com o eixo tecnológico ao qual o estudante está matriculado, é realizada uma caracterização das atividades, construída

com o apoio de técnicos e professores da área. Após essa caracterização, é organizado um instrumento que contempla as adaptações, quando necessárias, para a realização das atividades sob orientação dos servidores da área com o apoio e coordenação do NAPNE.

A partir do desenvolvimento desses projetos, é possível discutirmos as ações para um currículo inclusivo, dentro da proposta do ensino técnico integrado ao médio, na perspectiva da educação profissional e tecnológica. Citando Ciavatta (2005, p. 10), “há uma expressão que diz que embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como há séculos atrás”.

Considerando essa afirmação e na busca por renovação das ações didático-metodológicas, docentes e estudantes tornam-se sujeitos da avaliação, através de processo avaliativo contínuo e permanente, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação por projetos permite analisar a ação educativa e, se necessário, readequar objetivos, metodologias e atividades propostas no decorrer da ação. Ainda de acordo com Ciavatta (2005, p. 16), “assim se gera o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho.”

O processo de adaptação curricular é complexo, longo e exige dedicação por parte de todos os envolvidos, sejam eles professores, estudantes ou familiares. Os esforços por uma educação inclusiva caminham lado a lado com a construção de um currículo inclusivo. Currículo esse que passaremos a nos dedicar a partir de agora, revisando nosso trabalho e concretizando a relação entre prática e teoria, aprimorando nosso conhecimento através de formação continuada.

Considerações Finais

Sempre que falamos em trajetória supomos que esta é uma construção e que portanto trará avanços e desafios. Não consideramos nenhum desafio como retrocesso, ao contrário, pensamos em quanto eles nos proporcionam melhorar e avançar nos propósitos e nas ações inclusivas.

Uma escola inclusiva se constrói, ela não está pronta, tampouco vem com um manual de instrução. A construção de um trabalho pedagógico que proporcione ao aluno em adaptação curricular demonstrar o seu melhor momento e seus potenciais exige um comprometimento coletivo acima de tudo, que perpassa pela ética e aperfeiçoamento profissional constante.

O trabalho e o compromisso profissional que temos não possibilita espaços de “achismos” e conformismo no processo de adaptação curricular. O que podemos e devemos nos permitir sempre é o espaço de diálogo, de fundamentação para o trabalho pedagógico e acima de tudo do respeito a todos os sujeitos que aqui ingressarem na busca de sua profissionalização e humanização. O NAPNE do IFRS - *Campus Ibirubá* está e buscará sempre estar trabalhando nesta dimensão, que, de fato, traduza uma escola de Educação Profissional Inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** Revista do Centro de Educação – Cadernos – edição 2005, nº 26. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: jan. 2018.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: set. 2017.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico Institucional**, 2011. Disponível em: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2015310101825703ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: set. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/280>> Acesso em: jan. 2018.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpex, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional do Estado do Rio Grande do Sul. **Perfil Socioeconômico COREDE 2015**. Disponível em: <<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134127-20151117100501perfis-regionais-2015-alto-jacui.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.



Adaptações Curriculares Realizadas para um Estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior do IFRS

Maria Isabel Accorsi¹, Cláudia Alquati Bisol²

*Eu sabia dentro de mim que tinha potencial... sabia,
mas não o quanto que tinha de força, de coragem.*

Estudante com Deficiência Intelectual

Resumo

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados das adaptações curriculares realizadas pelos professores para um estudante com deficiência intelectual. Esse assunto foi parte da pesquisa realizada para compor a Dissertação de Mestrado intitulada “A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente”. O presente estudo apresenta o resultado da análise dos formulários de adaptação curricular preenchidos pelos professores, e o resultado da análise de recortes das entrevistas realizadas com os docentes do estudante, no que se refere à adaptação curricular. O aporte teórico foi constituído por autores como Glat e Oliveira (2003), Pletsch (2010), Mittler (2003), Carvalho (2009). A intenção desse estudo foi mostrar que ao realizarem adaptações curriculares para alunos com Necessidades Educacionais Específicas, os docentes conseguem efetivamente facilitar e oportunizar a aprendizagem do estudante. Ao final, é feita uma reflexão sobre a importância da adaptação curricular e apresentadas algumas sugestões de ações que podem contribuir com esse processo.

Palavras-chave: Necessidade Educacional Específica, Inclusão, Educação Inclusiva.

¹ Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Mestre em Educação (UCS) - maria.accorsi@ifrs.edu.br

² Professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Orientadora do Mestrado e Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Educação da UCS. Doutora em Psicologia (UFRGS) - cabisol@ucs.br

Introdução

Receber um aluno com Necessidade Educacional Específica em sala de aula gera muitas dúvidas sobre como agir e o que fazer. As adaptações curriculares estão no centro dessa polêmica, pois se trata de um assunto que sempre assusta um pouco professores, coordenadores e núcleos de apoio. Mas, o trabalho final fica a cargo do professor, aquele que, justamente, na maioria dos casos, não está preparado para essa nova realidade educacional. Pensando nisso, trago aqui um recorte da minha dissertação de mestrado **“A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente”** onde abordei especificamente o assunto das adaptações curriculares.

Inicialmente, esclareço que para desenvolver a pesquisa optei por elaborar um estudo de caso por considerar esse um método flexível e abrangente, quando se trata de buscar compreender e descrever uma situação real específica, dentro do contexto escolar. Para tanto, decidi que o estudo de caso partiria de dois tipos de fontes de informação: entrevistas semiestruturadas, realizadas com o estudante com Deficiência Intelectual (DI) e com alguns de seus professores e, a análise dos seguintes documentos da instituição: Ficha de Histórico, que contém informações sobre o perfil do aluno e as suas dificuldades de aprendizagem; o Perfil do Aluno, que relata a história pregressa do estudante; Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Organização Didática (OD) da Instituição e os Formulários de Adaptação Curricular que são preenchidos pelos docentes do IFRS que têm em sala de aula um aluno com algum tipo de necessidade educacional específica.

Neste recorte, a finalidade é apresentar os resultados obtidos apenas na pesquisa realizada com os formulários de adaptação curricular preenchidos pelos professores que lecionaram para o estudante com Deficiência Intelectual (DI) entre os anos de 2013 e 2015 e com a parte da entrevista com os professores onde falam sobre suas experiências pessoais na realização de adaptações curriculares para o estudante. Os formulários foram analisados buscando identificar as adaptações que cada docente realizou considerando a presença desse estudante em sua disciplina. Os dados encontrados foram agrupados em duas tabelas informativas: a primeira contendo o resumo das

questões objetivas e a segunda contemplando um resumo das respostas dos professores às perguntas abertas.

De acordo com a cartilha do MEC Escola Viva (BRASIL, 2000, p.08, grifo do autor) as “**adaptações curriculares**, são **respostas educativas** que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a **todos** os alunos e, dentre estes, os que apresentam **necessidades educacionais especiais**”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) enfatizam que as adaptações curriculares são uma oportunidade educacional de se trabalhar as dificuldades, transformando o currículo normal em currículo apropriado às especificidades do estudante com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). Não se trata de um currículo novo, mas de um currículo que pode ser modificado, ampliado, que seja dinâmico, de forma a satisfazer as necessidades de todos os estudantes. Glat e Oliveira (2003) consideram que as adaptações curriculares são alterações que podem ser realizadas em todo o currículo ou apenas em partes dele, que vão desde o planejamento até a avaliação final, e servem para adaptar o estudante com necessidades educacionais específicas. Realizar as adaptações curriculares é a melhor forma de viabilizar um apoio à aprendizagem desse aluno.

É certo que o processo de inclusão é muito mais complexo do que aplicar estratégias pedagógicas, mas o professor precisa desenvolver um bom trabalho em sala com o estudante com deficiência intelectual e, para isso, ele precisa estar preparado. É preciso pensar e planejar essa questão antes que novos professores continuem chegando às salas despreparados para essa recente realidade. Pletsch (2014) alerta que “as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual – especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo” - dependem muito da interação estabelecida entre o professor e o estudante com DI durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais se expõe na vida social e cultural. Portanto, para que essas práticas possibilitem ao estudante desenvolver novas maneiras de desempenho intelectual, o ensino de conceitos, seus significados e sentidos deve ser prioritário.

1. O estudante em questão

O estudante que fez parte do estudo de caso foi diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI). Nesse sentido, trago aqui uma breve explicação sobre essa deficiência para esclarecimento. A deficiência intelectual pode ocorrer por motivos genéticos, problemas na gestação, dificuldades na hora do parto ou em algum momento após o nascimento. Não é fácil para os estudiosos da área encontrarem respostas para o que provoca a DI, pois, na grande maioria dos casos estudados, não é possível determinar alguma causa conhecida ou, até mesmo, a origem da deficiência.

Batista e Mantoan (2005) afirmam que o conceito de deficiência intelectual vem sofrendo uma série de revisões e reformulações ao longo dos anos, pois existe grande dificuldade em estabelecer de forma clara seu diagnóstico. Durante muito tempo, o parâmetro para definir se a pessoa possuía deficiência intelectual foi a medida do coeficiente de inteligência (QI). Atualmente, existe um esforço em anular essa dificuldade através da procura por novas dimensões do conhecimento que abarquem esse conceito de forma mais ampla.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico, têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim não conseguem fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada questão (BATISTA e MANTOAN, 2005, p. 12).

Segundo a conceituada Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento³ (AAIDD),

A Deficiência Intelectual é definida como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes

³ Ao longo deste trabalho utilizo o conceito de Deficiência Intelectual da AAIDD, por considerar o mais completo (AAIDD, 2013).

áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos (AAIDD, 2013).

A deficiência intelectual ainda é uma grande interrogação e, por isso, continua sendo objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Talvez, por ainda ser tão difícil compreendê-la, exista tanta dificuldade em lidar com essa deficiência. O ser humano costuma temer aquilo que não entende, que desconhece, e se afasta, alimentando a discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência, especialmente a intelectual (BRASIL, 2007).

Ademais, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde ou simplesmente Código Internacional de Doenças (CID 10, 2013), estabelece que existem quatro categorias de retardo mental: leve, moderada, grave e profunda. No caso do retardo mental leve, com QI médio entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos), é possível frequentar a escola, mas provavelmente ocorrerão dificuldades de aprendizagem. Há que se considerar que muitos, porém, são capazes de trabalhar, manter bom relacionamento social e contribuir com a sociedade. No retardo mental moderado, QI médio entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos), provavelmente ocorrerão atrasos acentuados no desenvolvimento, mas a maioria aprende a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e a adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas. A maioria, quando adulta, precisará de assistência para viver e trabalhar na comunidade. As pessoas com DI leve e moderada têm certo grau de autonomia que possibilita que cheguem aos bancos escolares, seja em escolas especiais ou comuns. No entanto, é importante ressaltar que os termos utilizados no CID 10, como retardo mental leve ou profundo, estão desatualizados e caindo em desuso. O conceito de DI que consta no CID 10 foi trazido neste estudo apenas por sua interessante explicação sobre as diferentes categorias de deficiência intelectual e o quanto isso reflete na capacidade e na autonomia da pessoa com DI.

O estudante personagem deste estudo de caso, tem atualmente 25 anos e é o filho mais velho de uma mãe professora e de um pai agricultor, tendo um único irmão seis anos mais novo. Mora em uma pequena cidade do interior,

próxima a Bento Gonçalves, onde a família tem parreirais, e ajuda o pai nos cuidados e na colheita das uvas. Ele nasceu de cesárea e, logo nos primeiros meses, os pais perceberam que havia alguma coisa diferente pois, o bebê chorava muito, tinha o sono muito agitado e dificuldade de segurar objetos. Aos nove meses teve uma convulsão, ficando hospitalizado por diversos dias. Com o passar do tempo, suas dificuldades motoras aumentaram: apresentava dificuldades para caminhar e seu comportamento tornou-se adverso, quase antissocial. Quando completou um ano e três meses, teve uma forte convulsão. Foi novamente internado e os pais optaram por trocar de médicos, que, por fim, diagnosticaram tratar-se de epilepsia de difícil controle e ponta-onda contínua do sono⁴, com crises de terror noturno. Mesmo diagnosticado e medicado, as convulsões continuaram cada vez mais regulares e, a cada nova crise, suas dificuldades cognitivas e motoras aumentavam. Permaneceu em tratamento até os 18 anos quando teve alta neurológica por remissão da epilepsia. Frequentou a APAE até os doze anos e lá conquistou uma grande vitória: conseguiu se alfabetizar. Em 2003, foi matriculado em uma escola comum municipal para cursar o EJA I e, mesmo com muitas dificuldades, conseguiu concluir com sucesso em 2008. Desde março de 2013 ele faz um curso Superior de Tecnólogo no IFRS - Campus Bento Gonçalves, já tendo cursado o Proeja nesta mesma instituição de 2009 a 2012.

O estudante em questão tem dificuldade na coordenação motora fina, o que acarreta dificuldade na sua escrita, tornando sua letra praticamente ilegível, o que dificulta a leitura dos professores nas avaliações. Sua limitação na área cognitiva é bem significativa, prejudicando sua compreensão, expressão, leitura e seu raciocínio lógico. Sua capacidade de efetuar operações matemáticas é básica (por exemplo, confunde centena com milhar). Por ter dificuldade de concentração, se distrai rapidamente, caso o assunto não desperte seu interesse. Tem dificuldade em estruturar um texto: apesar de ter boas ideias, repete palavras, frases e troca muitas letras o que torna o texto quase incompreensível. Afirma gostar muito de vir para o curso e não costuma faltar às aulas. É muito educado e trata a todos com respeito. Costuma ser responsável, se preocupa em entregar os trabalhos do curso sempre dentro

⁴ A ponta-onda contínua do sono caracteriza-se por alterações paroxísticas focais frequentemente temporo-rolândicas que ocorrem predominantemente durante o sono. São reveladas através de um eletroencefalograma (BENYSKOVA, 2016).

do prazo. Por outro lado, também demonstra teimosia e quando não está disposto a estudar, simula estar com sono ou encontra alguma complicação para não precisar fazer mais nada, mas isso é raro. É bem emotivo, se emociona facilmente; é também bastante ansioso, ficando muito preocupado quando tem atividades para entregar ou avaliações. Não entende duplos sentidos ou ironia, e não aparenta ter maldade. É muito curioso, gosta de perguntar, de saber coisas novas e de ganhar elogios. Participa muito das aulas, perguntando e contribuindo com informações e experiências. Demonstra autonomia, procurando resolver as situações com os professores ou a equipe gestora, deslocando-se sozinho entre sua casa e a instituição. Seus projetos para o futuro envolvem continuar seus estudos e ter seu próprio negócio.

2. Os formulários de Adaptação Curricular

A Resolução nº 003 de março de 2013 do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, assinada por seu diretor, Luciano Manfroi, regulamenta a adaptação do Histórico Escolar para os alunos com NEEs. O seu artigo 2ª diz o seguinte:

Para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ingressos em qualquer curso do *Campus* Bento Gonçalves a partir do ano de 2013, será preenchido um formulário desenvolvido pelo NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais para o registro das adaptações curriculares e também menção expressa acima no Histórico Escolar, a respeito da realização dessas adaptações.

Tendo em vista essa resolução, os professores das disciplinas cursadas pelo estudante com DI, devem preencher, ao fim de cada semestre, o formulário de adaptações curriculares (ANEXO 1), fornecido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Educacionais Específicas (NAPNE), destacando quais foram as adaptações que realizaram em função da presença desse estudante em sala de aula. O formulário é composto por sete questões objetivas que contemplam as adaptações realizadas dentro dos seguintes aspectos: tipos, níveis e categorias. A seguir, o formulário apresenta cinco questões abertas, nas quais os professores têm espaço para fazer seus comentários

sobre justificativa, objetivos priorizados, conteúdo priorizado, avaliação e observações gerais.

No momento da análise realizada para este estudo, o estudante já havia cursado 24 (vinte e quatro) disciplinas do curso de Horticultura. Em algumas delas foi reprovado e precisou refazer, portanto foram 24 (vinte e quatro) os formulários de adaptação curricular analisados, sendo que nem todos foram totalmente preenchidos, por isso a quantidade desigual no total de respostas. Destaco que mais de uma resposta pode ser assinalada em um determinado tipo, por exemplo, nos objetivos e conteúdos, o professor pode ter priorizado tipos de conteúdos e, também, de objetivos.

Com base nesses formulários preenchidos desde o primeiro semestre de 2013 até o segundo semestre de 2015, elaborei uma tabela contendo o resumo dos tipos de adaptações que foram realizadas pelos professores para o estudante nesse período.

Tabela 1 - Resumo dos tipos de adaptações curriculares realizadas

Tipos	Pouco significativas	N°	Significativas	N°
Organizativas	De agrupamento	04		
	Didática	18		
	Do espaço	05		
Objetivos e Conteúdos	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos	09	Eliminação de objetivos básicos	02
	Priorização de tipos de conteúdo	08	Introdução de objetivos específicos, complementares ou específicos	01
	Priorização de objetivos	09	Introdução de conteúdos específicos, complementares ou específicos	01
	Sequenciação	06	Eliminação de conteúdos básicos do currículo	02
	Eliminação de conteúdos secundários	04		

Reflexões sobre o Currículo Inclusivo

Avaliativas (avaliação)	Adaptação de técnicas e instrumentos	11	Introdução de critérios específicos de avaliação	02
	Modificação de Técnicas e Instrumentos	12	Eliminação de critérios gerais de avaliação	02
			Adaptações de critérios regulares de avaliação	01
			Modificação dos critérios de promoção	01
Procedimentos Didáticos de ensino-aprendizagem	Modificação de procedimentos	06	Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem	04
	Introdução de atividades alternativas às previstas	05	Organização	00
	Introdução de atividades complementares às previstas	09	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo	00
	Modificação do nível de complexidade das atividades	10		
	Eliminação de componentes	02		
	Sequenciação das tarefas	02		
	Facilitação de planos de ação	03		
	Adaptação de materiais	08		
	Modificação da seleção de materiais previstos	05		
Temporalidade	Modificação de tempo para determinados objetivos e conteúdos previstos	08	Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção)	00
	Não se aplica	11	Não se aplica	03

Fonte: Criação da autora

Pela Tabela 1 pode-se observar que a grande maioria dos professores realizou **adaptações** do tipo **pouco significativas**, que são pequenas modificações que o docente pode efetuar em seu planejamento sem maiores dificuldades, geralmente referidas como **adaptações de pequeno porte**⁵. Já as adaptações curriculares do tipo significativas, ou de grande porte, acarretam alterações no currículo regular. Envolve não somente as ações do professor, mas toda a comunidade escolar, pois têm que estar previstas nos documentos institucionais como o PPI e o Regimento (BRASIL, 1996). Isso significa que as adaptações marcadas na coluna das Significativas não foram de fato realizadas, pois estas não estão previstas no planejamento curricular do curso e no PPI da Instituição. Pode-se dizer que, nesse caso, houve um engano, uma falha na compreensão dos docentes que as assinalaram, por isso vou me deter apenas nas adaptações pouco significativas.

Na questão da organização, observa-se que a maioria dos professores fez adaptações na parte didática, fazendo alterações que priorizassem áreas, conteúdos e objetivos mais focados nas habilidades e capacidade do estudante. No aspecto da avaliação, houve um certo equilíbrio, sendo que cerca da metade optou por fazer apenas uma adaptação nas técnicas ou instrumentos de avaliação, e a outra metade optou por modificar, de fato, a avaliação. Quanto aos procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem, a maioria preferiu modificar o nível de complexidade das atividades, tornando sua compreensão mais simples, outros complementaram as atividades previstas para esse aluno ou modificaram os procedimentos adotados, como por exemplo, alterar a forma de ensinar ou aumentar o tempo para realização das atividades. A adaptação de materiais também foi uma estratégia bastante utilizada pelos professores para trabalhar com o estudante com DI. Nos aspectos da temporalidade, alguns modificaram o tempo previsto para ensinar o conteúdo ou alcançar os objetivos com esse aluno, mas a maioria não fez ajustes nesse aspecto.

No campo do formulário que trata dos níveis de adaptação curricular, constato que dois professores assinalaram terem feito adaptações no âmbito do Projeto Político Pedagógico, o que requer modificação no Currículo Escolar, portanto, novamente pode-se concluir que houve um engano no

⁵ Maiores detalhes sobre Adaptações não Significativas ou de Pequeno Porte no segundo artigo deste livro, páginas 25 e 26 e em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>.

preenchimento do formulário. As adaptações mencionadas, provavelmente, foram feitas em nível de sala de aula. Sete professores optaram por fazer adaptações no currículo desenvolvido em sala de aula, realizando modificações no plano e na metodologia de aula de forma a oportunizar a participação e aprendizagem do estudante com DI. A grande maioria dos professores, quinze no total, escolheu fazer adaptações a nível individual, ou seja, o professor faz pequenas alterações na sua ação docente de acordo com as necessidades do estudante.

Quanto ao campo do formulário que aborda as categorias da adaptação curricular, que trata das modificações na acessibilidade física e nos materiais de ensino, ou no que se refere aos meios do professor trabalhar com os estudantes e a diversidade, a maior parte dos docentes optou por fazer adaptações apenas nos elementos do currículo. Assim, quatorze professores realizaram adaptações do conteúdo e no processo avaliativo, considerando as necessidades do estudante, e sete assinalaram que fizeram adaptações metodológicas e didáticas, ou seja, modificaram estratégias e procedimentos em sala de aula. Apenas quatro docentes optaram por fazer também adaptações de acesso ao currículo, na questão de acessibilidade e recursos materiais e pessoais do professor.

Em suma, pode-se constatar que a preferência dos professores é por realizar adaptações curriculares a nível individual, com pequenas modificações no conteúdo e no processo de avaliação.

As últimas questões do formulário de adaptação curricular são questões abertas, que devem ser preenchidas de próprio punho pelo professor, que faz seus comentários pessoais dentro dos aspectos relacionados (objetivos, avaliação, etc.,). Por serem discursivas, as respostas foram bem variadas e diferenciadas, mas procurei destacar os aspectos mais mencionados pelos professores sobre o estudante, em cada questão. A tabela abaixo é um resumo autoexplicativo dos aspectos mais contemplados nas adaptações curriculares já realizadas pelos docentes.

Tabela 2 - Resultado das questões dissertativas

Questões abertas para comentários do professor		
Questão	Nº	Aspectos mais comentados
Justificativa para adaptação curricular	08	Dificuldade de compreensão, interpretação e escrita
	06	Deficiência Intelectual - laudo médico
Objetivos priorizados	08	Incentivo à participação, interação e compreensão
	04	Conhecimento prático - aplicação do conhecimento
	02	Desenvolvimento do raciocínio lógico
	01	Conhecimentos básicos
	06	Não houve priorização
Avaliação	11	Interesse e participação
	07	Mesma avaliação escrita
	06	Avaliação oral
	06	Avaliação Diferenciada
	05	Trabalho individual
	05	Trabalho em grupo
	03	Apresentação oral do trabalho
	03	Tempo extra na avaliação escrita ou consulta
Observações Gerais	05	É muito participativo e interessado
	04	Tem muitas dificuldades para aprender os conteúdos
	03	Boa integração com os colegas
	02	Apresentou crescimento cognitivo
	02	Foi valorizado o que ele conseguiu produzir
	02	Priorizados os conteúdos práticos
	02	Docente não considerou necessário fazer adaptações
	02	É preciso preparar os professores

Fonte: Criação da autora

3. A ação docente em relação ao estudante com DI

Roldão (2007, p. 101) argumenta que o que distingue os professores ao longo do tempo, mesmo em contextos diferentes, é a ação de ensinar. A autora considera que ensinar se caracteriza por ser uma via de mão dupla e pela condição da mediação, é “fazer aprender alguma coisa a alguém”. A ação de ensinar é constituída num profundo e indubitável saber, que surge dos múltiplos conhecimentos formais e da experiência de vida do docente. Só torna-se saber de um professor qualificado quando este o reconstitui por meio da mobilização de todo o conhecimento que detêm, transformando-o em parâmetro do trabalho científico, que é a ação de ensinar de forma a conduzir a construção da aprendizagem “de outros e por outros - e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência”. Para Roldão (2007), não é suficiente que o professor domine os principais fundamentos didáticos da sua área, que conheça o conteúdo e o utilize nas práticas curriculares, esperando que dessa articulação se constitua a condição de aprendizagem. Ela esclarece:

Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua” dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Nesse sentido, Roldão (2007) ressalta que o bom profissional não ensina meramente porque sabe; ensina porque sabe ensinar, e isso significa ter profunda habilidade e conhecimento na arte de mediar e transformar o conhecimento curricular em conhecimento funcional, adequado ao contexto do estudante, o que possibilitará uma melhor apropriação da informação.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Foram realizadas entrevistas com os sete docentes do estudante com DI que aceitaram participar da pesquisa dentro do prazo previsto para o estudo. Durante a entrevista com os professores, direcionamos algumas perguntas especificamente para a ação ou prática docente quando se tratava do estudante com DI. Para Sacristán e Pérez Gómez (1999), regularmente, a prática educativa refere-se ao processo de ensino e aprendizagem, e a pesquisa, geralmente, refere-se à ação didática. No entanto, a ação dos professores não se limita ao óbvio e é importante que se explore constantemente novas perspectivas nessa área. Para ele, a educação compreende diversas ações que compõem a prática docente e, por isso, é preciso ampliar a concepção de prática e não restringi-la apenas à escola, às metodologias e ao professor. Ao professor cabe o compromisso de delinear a prática, que é a junção de vários contextos. Não compete a ele defini-la, mas sim, determinar qual a sua função, tendo em vista que é por meio do seu desempenho que se disseminam e se efetivam as características de conhecimento e habilidades por ele adquiridas nos diversos contextos em que está inserido.

No entanto, quando se trata da ação docente tendo um estudante com DI em sala de aula, normalmente, muitas dúvidas e preocupações surgem. O primeiro ponto analisado foi se os professores conseguiam perceber quais as dificuldades de aprendizagem que o estudante com DI apresentava, pois entendemos que, para que a ação docente contemple também o estudante com DI, este deve ser compreendido em sua singularidade:

P3⁶ - Eu consegui ao longo do semestre, principalmente na expressão gráfica, na escrita dele, e, às vezes, ele tem uma certa dificuldade de entendimento mesmo, de absorver alguma coisa então, às vezes, o conteúdo que passaria batido, em termos de ritmo, de explicação, às vezes eu tinha que dar uma retomada. [...] No decorrer da aula é que a gente acaba percebendo algumas dificuldades.

P4 - Ele tem muita dificuldade de interpretação. Eu fiz uma avaliação com ele e aí eu coloquei "casos" e pra ele foi difícil interpretar, principalmente a partir da segunda, porque pra ele todas aquelas

⁶ P3 = Professor entrevistado nº 3.

questões partiam do mesmo pressuposto que era a primeira questão. Então, ele respondeu a primeira, e a segunda ele respondeu a mesma coisa e a terceira também. Ele já não tava [sic] no mesmo ritmo. Então... ele não conseguiu assim, dissociar a um, da dois, da três e assim conseguir fazer a prova.⁷

P6 - Como eu trabalhei com ele vários anos, eu consigo. Na minha disciplina, na minha área de conhecimento, percebo que a dificuldade dele é na escrita, é leitura e compreensão de textos, interpretação e a expressão escrita. O que ele se sai um pouco melhor é na expressão oral, né?... que ele consegue desenvolver as suas ideias, ele consegue argumentar, ele tem conhecimentos do mundo, da vida dele fora da escola ou de outras disciplinas que na hora da aula ele traz e faz observações pertinentes, isso é bem interessante. Só que tem realmente a dificuldade na escrita, na expressão escrita que acho que é a maior.

Nas falas percebe-se que, quando é a primeira vez que o docente tem em sua turma um estudante com DI, esse contato inicial com a deficiência é sempre mais difícil, deixando o professor mais inseguro sobre como proceder. As primeiras percepções acerca das dificuldades do estudante geram grandes preocupações nos professores sobre o quê e como fazer para ter respostas do aluno, como se percebe explicitamente em P4. Podemos supor que esse primeiro contato com a deficiência intelectual venha a gerar muitas dúvidas sobre a capacidade do aluno e sobre qual o sentido de uma pessoa com tais limitações estar na educação superior. No entanto, com a convivência com o estudante, os docentes vão aos poucos conhecendo-o, vão tomando consciência de quais são suas principais dificuldades e, a partir desse novo olhar, procuram reajustar o seu modo de dar aula e de desenvolver as atividades levando em consideração sua presença. Este movimento é demonstrado por P3 e P6.

Pletsch (2010) explica que, para Vygotsky, as mesmas disposições que controlam o desenvolvimento do sujeito com DI controlam, também, o

⁷ Optou-se por ser fiel à forma original das respostas dos entrevistados, não sendo feitas correções quando da transcrição das gravações para o papel.

desenvolvimento das outras pessoas. O sujeito que teve o seu desenvolvimento prejudicado por uma deficiência não é menos desenvolvido do que aqueles ditos normais, apenas se desenvolve de outra forma e com outro ritmo. Assim, o desenvolvimento, uma fusão dos aspectos orgânicos, socioculturais e afetivos, se exterioriza de modo particular e distinto em sua constituição sociopsicológica, pois cada ser humano é distinto e incomparável. É certo que um estudante com DI vai manifestar um grau mais elevado de dificuldades de aprendizagem do que seus colegas, e um ritmo mais lento para aprender, mas com condições de aprender a sua maneira e no seu tempo o conteúdo, desde que sua aprendizagem seja mediada pelo professor e, porque não, pelos colegas.

O segundo ponto das entrevistas a ser analisado foi quanto à realização de adaptações curriculares para o estudante com DI. Blanco (2004) esclarece que algumas necessidades educativas, além de individuais, são específicas, pois referem-se a estudantes com dificuldades de aprendizagem, relacionadas ao currículo relativo à sua faixa etária. Nesse caso, os professores precisam rever seu modo de ensinar e pensar em planejar alterações de caráter extraordinário que simplifiquem e estimulem o crescimento desses alunos, ou seja, respeitar a questão da diversidade e ter um olhar especial às adaptações curriculares individuais que se fazem necessárias em alguns casos. Tendo isso em mente, analisamos se os professores, ao perceberem quais as dificuldades apresentadas pelo estudante com DI, desenvolveram alguma estratégia específica para o seu processo de ensino e aprendizagem, tentando de alguma forma promover um movimento de inclusão e repensando sua forma de lecionar. Todos os professores entrevistados fizeram referência a algum tipo de alteração na sua prática pedagógica, proporcionando adaptações para o estudante. Por exemplo, P6 e P7 realizaram ações abrangentes, com explicações particulares em tempo extraclasse e avaliações diferenciadas, enquanto P1 e P3 se focaram mais na adaptação das avaliações.

P1 - Eu passei uma atividade pros alunos em que eles tinham que fazer um desenho em perspectiva. O Giovani⁸ não ia conseguir, então, eu pedi pra ele fazer um outro desenho mais simples. A prova também foi feita a prova oral. Não que eu vá planejar a

⁸ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do estudante.

aula totalmente de forma diferente só por causa dele, mas eu vou acabar, de repente ou dando um tempo maior pra ele fazer uma determinada atividade, ou então, de repente uma atividade vai ser feita em dupla, vou propor que ele faça junto com mais alguém que possa lhe ajudar...

P3 - Toda a estratégia da avaliação foi diferenciada pra ele. Essa questão de pensar o conteúdo já focado também pra que sanasse as dificuldades ou pra que pelo menos as diminuísse em sala de aula, por exemplo, fazer um exercício na hora em que está planejando uma aula, pensar aquele ponto sob a lógica do Giovanni, por exemplo, então, trazer como é que eu poderia fazer com que a coisa se tornasse o mais fluida possível.

P6 - Muitas vezes, eu explicava pra turma em geral e depois eu ia lá do lado dele e dizia: "tu entendeu como é pra fazer?" Mesmo se ele dissesse sim, eu dizia: "olha tu tem que fazer assim, assim". Eu acho que essas pequenas ações que nós fazemos são estratégias voltadas pra ele. Não se pensa em grandes estratégias, acho que é a prática no dia a dia da sala de aula. E claro, outras coisas mais elaboradas. Às vezes eu fazia uma prova diferente pra ele, às vezes não, eu fazia a mesma prova. Ele fazia, realizava a prova, depois eu corrigia, chamava ele num horário extraclasse e nós refazíamos toda a avaliação de novo. Muitas vezes, ele fazia o texto e aí refazia, assim como os outros também, muitos também reescreviam, né, então isso não é específico pra ele. Eu valorizava muito mais a participação dele oral, do que a participação por escrito, num trabalho, por exemplo, porque às vezes ele sabia explicar tudo falando, mas na hora de escrever não saía, então, eu valorizava a parte da fala.

P7 - A minha estratégia era terminar a aula, e dizer "Giovanni vem que eu vou te resumir essa aula da forma mais simples possível". Eu tentava reduzir aquele conteúdo em um terço, por exemplo. Eu dizia o que era importante, não precisava fazer cálculos, porque eu sabia que aqueles cálculos ele não ia aprender. Então, dessa

forma quando ele ia fazer a prova, eu questionava ele da forma mais simplificada. Eu não ia pedir cálculo, eu pedia aquilo que eu tinha revisto com ele. Então essa diferença eu fazia, porque eu te digo com certeza, se eu pedisse e insistisse pro Giovanni fazer um cálculo de vazão, ele não ia conseguir fazer um cálculo de vazão, até hoje ele não vai fazer um cálculo desses, mas ele soube me explicar o que era vazão.

Ao examinar as falas de P6 e P7 nota-se que esses docentes modificaram sua maneira de ensinar em virtude da presença do estudante com DI em sala e buscaram alternativas para passar o conteúdo de uma forma mais acessível a ele, viabilizando, assim, a sua aprendizagem.

Por outro lado, os professores também encontraram dificuldades em realizar adaptações individuais para o estudante. Os docentes revelaram que havia sido difícil tentar adaptar a forma que sempre utilizaram para dar aulas a essa nova realidade. É consoante que não existe fórmula pronta para se trabalhar com um estudante com deficiência intelectual, não existe um roteiro a ser seguido. Nesse sentido, compreende-se que os professores encontrem dificuldades, ou não se sintam preparados para trabalhar com um estudante com DI. Para muitos foi um desafio e eles tiveram que encontrar uma forma de superar, como pode ser visto nos recortes que seguem:

P1 - As questões dissertativas eu não consigo compreender o que ele escreve, então, isso pra mim é o mais complicado com o Giovanni. Então, depois eu fiz uma prova oral, mas mesmo na prova oral pra ele chegar no essencial, que aí na prova oral eu só queria tirar dele o que ele tinha entendido, foi bem difícil.

P3 - Tentar melhorar a explicação também foi um grande desafio pra mim, pegar uma disciplina de economia, trazer o tempo todo pra algo bastante detalhado. Então, foi um desafio, mas que eu acho que foi bem sanado assim.

P6 - Não é fácil, porque tu tem que pensar várias alternativas, várias formas de contemplar aquele aluno, que tem aquelas dificuldades. É difícil sim, mas não é impossível, mas é difícil. [...]

Porque é um tratamento diferente, a forma de conduzir a aula é diferente, porque muitas vezes tu explica pra turma e tu faz uma explicação separada pro aluno, mas de modo que ele não fique constrangido, de modo que a turma não fique entediada de ouvir aquela mesma explicação. Tem que ter, em sala de aula, uma dinâmica diferente, e às vezes... hã... se eu disser que é fácil, é mentira.

P5 - Eu confesso que eu senti. No começo eu senti porque era a primeira experiência, a gente fica meio... entrar assim num negócio... a gente fica sem chão mesmo porque você não sabe como trabalhar, você não sabe como vai conduzir. Mas, depois que eu fui conhecendo melhor ele, conhecendo um pouco a deficiência dele, aí eu já me senti mais tranquilo, mais seguro. Essa aproximação que eu disse de conversar alguns minutos com ele antes ou depois, eu conheci melhor ele. Então, eu acho que aí eu fui me tranquilizando, né? A minha aula eu deixava bem clara a questão, pros outros colegas, que tivessem paciência em função do Giovani, eles entendiam muito bem, eles gostavam dele, o Giovani é assim ó... adorado pelos colegas, eu sentia que tinha aquele calor humano dos colegas com ele, eles brincam com ele, coisa de futebol e não sei o quê... então, por esse lado os colegas entendiam que, às vezes, o ritmo da aula tinha que ser mais lento, com mais didática, com mais calma, pra que o Giovani também saísse beneficiado.

Analisando as falas dos professores, é consoante notar que todos se preocuparam em realizar alguma forma de adaptação de nível individual para o aluno, sendo que todas, de acordo com o estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) se enquadram no tipo pequeno porte, **adaptações não significativas no currículo**. A maioria realizou adaptações avaliativas, ou seja, apenas no processo avaliativo optando pela avaliação oral, em um momento extraclasse, de forma mais informal. Também houve quem avaliasse a participação do estudante em sala de aula, tendo em vista que ele se mostra muito interessado e gosta de se manifestar com perguntas e contribuições pessoais. Alguns realizaram adaptações mais expressivas, como

as organizativas, se preocupando em colocá-lo para fazer trabalhos em grupos que pudessem ajudá-lo, e adaptações relativas aos objetivos e conteúdos, ao priorizarem que ele assimilasse conteúdos que consideravam ser mais importantes. Apenas um professor realizou adaptações no procedimento didático e nas atividades, ao introduzir atividades alternativas às previstas e modificando o nível de complexidade dos procedimentos.

P6 - Às vezes, a avaliação era diferente ou a forma como eu iria avaliar a mesma atividade, era diferente. Eu não levava em conta os mesmos aspectos que eu utilizava para avaliar os outros, mas sim aspectos que eu considerava importante pro Giovanni. Que eu achasse importante que ele dominasse aqueles conceitos e não outros.

Portanto, por se tratar de pequenas modificações que os professores realizam em sala de aula, é possível afirmar que nenhum dos professores realizou adaptações de grande porte, **adaptações curriculares significativas**, ou seja, modificando elementos do currículo no âmbito do projeto pedagógico.

Quanto à forma de avaliação do estudante com DI, todos os professores tiveram a preocupação de fazer uma avaliação diferenciada. Devido à dificuldade do estudante na escrita e na interpretação de textos, os entrevistados detalharam sua opção por fazer a avaliação de forma oral, tendo em vista que ele se sai bem melhor em uma conversa individual, onde não há tanta pressão.

P1 - A prova também, foi feita a prova oral. Eu vou acabar, de repente, ou dando um tempo maior pra ele fazer uma determinada atividade, ou então uma atividade vai ser feita em dupla, vou propor que ele faça junto com mais alguém que possa lhe ajudar.

P7 - E a gente aprende cada vez mais a fazer avaliação quando pega um Giovanni. Aí tu pensa assim: se eu fizer uma avaliação só por escrito ele vai reprovar, mas seu falo com ele eu tenho uma resposta duzentos por cento melhor.

Importante ressaltar que, durante as entrevistas, também surgiu a preocupação dos professores quanto ao despreparo dos docentes para atender um

estudante com deficiência, principalmente, a intelectual. Dos sete professores entrevistados, dois tinham experiência anterior, já tendo trabalhado com alunos com deficiência (visual e intelectual), e apenas um deles havia tido alguma formação específica na área sobre as Políticas Públicas de Inclusão. A questão da necessidade de uma capacitação na área da educação inclusiva foi abordada por quase todos os professores, tendo em vista que a maioria não teve nenhuma formação que os preparasse para essa realidade. P2 deixa sua preocupação evidente na seguinte fala:

P2 - O primeiro impacto foi bem chocante, né? Então, foi bem difícil, eu não consigo dizer que eu tenha condições de trabalhar assim. Acho que ainda me falta um aprendizado nessa área muito grande, sabe?

É fato que a grande maioria dos professores se sente despreparado para trabalhar com estudantes com alguma deficiência, pois como afirma Mittler (2003, p. 184) o que falta a eles “é confiança em sua própria competência”, visto que já possuem o conhecimento e a aptidão necessários para ensinar no molde inclusivo. Tal confiança pode ser fortalecida por meio de uma formação complementar nessa área, que aborde principalmente as questões mais práticas, ações relativas à sala de aula e à parte conceitual das deficiências, para que os professores entendam com quais limitações podem ter que trabalhar e possam se planejar a partir daí.

Neste último extrato dos discursos analisados, destaco a fala de P7 que demonstrou ser aquele que mais desenvolve o pensamento de Vygotsky nas suas ações em sala de aula, na forma como compreende o que é importante para um estudante com DI aprender, em como organiza suas aulas para que sejam acessíveis a todos, nas adaptações que proporciona ao estudante com deficiência, enfim, nesse movimento que faz em direção ao aluno na busca de promover sua aprendizagem:

P7 - Ele aprendeu, aprendeu. E tenho certeza absoluta que se eu pedir pra ele transcrever aquilo, ele não faz. Mas, assim dentro da vida prática dele, ele leva esse conhecimento, tenho certeza que ele leva. Ele pode levar essa tecnologia e aplicar lá na uva na propriedade dele, acho que pode. Ele muda o conhecimento, eu senti isso nele.

A convicção de P7 de que o estudante com DI aprendeu, reforça o conceito de Vygotsky de compensação, em seus estudos sobre a defectologia, que defende a interação e a criação de circunstâncias que viabilizem que as pessoas com deficiência intelectual possam desenvolver. Pletsch (2010) explica que, para Vygotsky, oportunizar fundamentos pedagógicos, que possibilitem a construção de novos caminhos de aprendizagem, pode colaborar para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Falando sobre a ação docente, no aspecto da adaptação curricular, de forma geral, o que se percebe é que não são realizadas muitas adaptações quanto a conteúdo, metodologia de ensino e priorização de objetivos específicos para o estudante com DI. Ainda são poucos os professores que, de fato, realizam adaptações que abranjam esses aspectos, considerando a presença em sala e as dificuldades desse estudante. A grande maioria concentra a adaptação ao momento da avaliação, que passa a ser pensada e realizada de forma a respeitar as limitações e a valorizar as habilidades do aluno. No entanto, é importante lembrar que o próprio PDI do IFRS prevê em um item (3.4.5) a inclusão, acesso, permanência e êxito das pessoas com necessidades educacionais específicas na Instituição. O PDI também objetiva atender aos alunos com NEEs por meio do “desenvolvimento de práticas pedagógicas com estratégias diversificadas” (IFRS, 2014, p. 113), e ainda traz como um dos seus princípios “a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência”. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva confirmam que “na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”. O documento esclarece que para isso é preciso planejamento e organização visando proporcionar acessibilidade do estudante à informação, comunicação e materiais pedagógicos que devem ser proporcionados em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007, p. 11). Sendo assim, é preciso considerar também a realização de mudanças mais efetivas no âmbito do conteúdo da disciplina, da metodologia e em estabelecer objetivos específicos para o aluno com NEEs. Do contrário, estaremos contemplando apenas o aspecto do acesso quando se trata de pessoas com deficiência, sem nos preocuparmos com sua permanência e êxito.

Compartilho do pensamento de Carvalho (2009), quando ela diz que o assunto da adaptação curricular é polêmico. É consoante que realizar

adaptações para um estudante com DI não é tarefa tão simples para um professor, principalmente se lhe falta conhecimento sobre essa deficiência, tendo em mente o que ela pode acarretar, quais são as limitações e as habilidades do estudante em questão com essa deficiência. Ter dúvidas sobre o que um estudante com DI deve aprender ou não, como comentado por P1 em sua entrevista, é natural. Por isso, resalto a importância de procurar conhecer o estudante, saber seu histórico, suas dificuldades, suas habilidades, de forma a facilitar o planejamento de estratégias e objetivos individuais para o mesmo e, principalmente, que viabilize um novo olhar que permita ao professor reconhecer o potencial de aprendizagem desse aluno. Nesse ponto, lembro que a adaptação curricular é um direito do estudante com DI e um compromisso assumido pela instituição em seus documentos, de que ele não apenas tenha acesso à educação superior, mas que tenha êxito, participando das atividades e aprendendo o que puder, dentro da sua capacidade. Tendo isso em vista, é importante que o professor que vai dar aula para um estudante com deficiência saiba disso com antecedência, para se preparar da melhor forma possível e planejar suas aulas tendo a presença desse aluno em mente.

4. Certificação de Estudantes com Deficiência – Experiência de outros países

Nesse recorte, abordo um aspecto da inclusão, que vem sendo debatido incansavelmente nos últimos tempos, e que divide opiniões. A questão da certificação dos estudantes com deficiência intelectual na educação superior. Quero deixar claro que aqui expresso a minha opinião, não a defendendo como certa ou errada. Em todos esses anos de trabalho com pessoas com deficiência, em especial com a deficiência intelectual, não tenho dúvidas quanto à validade da inclusão de um estudante com DI na Educação Superior. Vi de perto o quanto essa oportunidade favorece o desenvolvimento, o crescimento de uma pessoa com DI. O que questiono é a coerência com que se conduzem as questões ligadas ao ensino e a certificação.

Como forma de esclarecimento, trago outras opções de certificação para pessoas com deficiência intelectual que vêm sendo adotadas em outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, os estados têm independência para escolher como farão para certificar os estudantes com deficiência intelectual,

por isso existem três formas diferenciadas de certificação. Apenas seis estados (Louisiana, Maryland, Nova Jersey, Ohio, Carolina do Sul, e Texas) conferem um único tipo de certificação para todos os alunos, sem distinção, incluído nesse caso, os estudantes com DI. Outros nove estados (Alabama, Florida, Georgia, Hawaii, Mississippi, Nevada, Novo México, Nova York, e Carolina do Norte) oferecem o Diploma IEP (*Individualized Education Program*) ou Programa Educacional Individualizado (PEI). Este consiste em oferecer aos estudantes com DI, um programa de educação individualizado planejado de acordo com as dificuldades do aluno. Este programa é garantido por lei e é obrigatória a sua realização em todas as escolas públicas, em todos os níveis, incluindo a educação superior. O PEI garante o atendimento educacional especializado, as adaptações curriculares, os recursos de TA necessários e o diploma de educação especial. Esse diploma reconhece que os alunos com deficiência podem estar trabalhando em diferentes padrões de outros alunos. A terceira opção, que não concede um diploma especial, mas utiliza o PEI, é o diploma convencional, com anotações sobre o programa individualizado do aluno e as adaptações realizadas para ele. Essas anotações podem ser feitas no próprio diploma ou em um documento anexo. Por exemplo, se o aluno precisou de condições especiais para realizar uma prova ou teve uma avaliação diferente para determinada matéria, ao lado dessa disciplina vai haver uma anotação, algo como “avaliação individual específica”. Também pode ser anexado um documento explicitando todas as acomodações e adaptações feitas (STANBERRY, 2014).

Outro país que adota o PEI é a Itália. Como nos Estados Unidos, esse planejamento individualizado para estudantes com deficiência é garantido por lei e obrigatório em todos os níveis. No entanto, na educação superior a frequência a um curso superior é garantida, mas não a certificação. Para os estudantes com DI existem dois caminhos distintos: um curricular, mas com objetivos mínimos de aprendizagem que devem ser alcançados pelo aluno e que confere o direito a um diploma regular; e um currículo diferenciado que garante o direito de frequentar as aulas normalmente, mas ao final confere um certificado especial, não um Diploma (ITALIA, 2011).

O PEI é uma forma de organização didática para educação inclusiva que poderia servir de modelo para o nosso país. Esse planejamento educacional individualizado é previamente elaborado pela instituição e seguido por todos os professores que ministrarão aula aos estudantes com deficiência. Um

trabalho em grupo de gestores, orientadores e professores, que tira das costas apenas do professor, a responsabilidade de planejar e fazer as adaptações curriculares. É preciso começar a pensar em termos maiores, mais eficazes e permanentes quando pensamos na educação de estudantes com deficiência intelectual.

Fica a sugestão que, a exemplo desses países, poderíamos refletir mais sobre a questão da certificação de um estudante com deficiência intelectual. O estudante com DI tem o direito de chegar até a educação superior, se assim o desejar, e de frequentar um curso superior, mas de acordo com a sua capacidade. A instituição deve respeitar a capacidade de aprendizagem, e por isso mesmo, tem obrigação de ser responsável, também quando for certificar esses estudantes.

Considerações Finais

Inicialmente, é importante destacar que a maioria dos entrevistados neste estudo é proveniente das áreas das Ciências Agrárias, Biológicas e Exatas, ou seja, muitos não cursaram Licenciatura nem tiveram formação específica para trabalhar com alunos com NEEs. No entanto, esta particularidade não altera o fato de que o aluno está em sala e requer do docente um olhar e uma ação diferenciada.

Nesse contexto, é importante ressaltar a necessidade de uma formação continuada para os docentes que os capacite para entender melhor o estudante com deficiência, repensando suas concepções de aprendizagem, sua prática docente e o modo como manejam suas interações em sala de aula.

Repensar esses aspectos é uma forma de atender aos alunos com NEEs de acordo com suas necessidades, sabendo, por exemplo, que alguns casos requerem a adaptação de material e/ou a adaptação curricular e aprendendo como realizar essas adaptações.

Essa necessidade foi apontada pelos próprios professores durante a entrevista, por não se sentirem preparados para lidar com uma situação como essa. Uma possibilidade de promover formação continuada a esses professores, que não se sentem preparados, seria utilizar de recursos já existentes no próprio IFRS. Como sugestão, a plataforma de EaD – Moodle - e seus profissionais

capacitados na área da educação inclusiva, que já atuam em diversos *campi*, podem auxiliar aos professores sobre essa temática, de forma presencial ou totalmente a distância. É possível organizar momentos de reflexão sobre a prática docente no formato de cursos, oficinas, reuniões, assessorias, que auxiliem os professores a planejarem suas aulas considerando a presença de estudantes que possuem NEEs. Estes encontros presenciais ou virtuais serviriam como facilitadores da ação docente, uma forma de proporcionar uma preparação para que o professor saiba como pode mediar a aprendizagem desses alunos e como realizar as adaptações curriculares tão necessárias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesse ponto, ressalto a importância do professor buscar uma orientação, uma capacitação que o prepare melhor em uma situação como essa. A tendência de grande parte dos docentes é não considerar relevante a presença de um estudante com deficiência intelectual em sala e seguir o mesmo plano de aula pensado para o grande grupo. Sem falar que muitos têm baixas expectativas em relação a esse estudante, pois não acreditam que tenha capacidade de aprender. No entanto, em face da nova realidade que se impõe nas instituições de educação superior, onde novas exigências se fazem presentes, é preciso que as resistências quanto à presença de um estudante com DI sejam trabalhadas. A aceitação e a adaptação dos professores a esse novo panorama são essenciais para que esse e os próximos estudantes com DI que, com certeza ainda ingressarão nesta instituição, possam se sentir acolhidos, e terem, de fato, oportunidade de aprender e se desenvolver dentro de sua capacidade.

Por outro lado, alguns professores já percebem que a presença desse estudante modifica a sua sala de aula e requer novas estratégias de ensino. Com isso, se comprometem com o processo de ensino e aprendizagem, estruturando novas aulas, baseados em vivências construídas ao longo da trajetória profissional. Eles modificaram sua prática docente, minimizaram alguns dogmas, tentaram fazer uso de novas técnicas, substituindo provas por outros instrumentos de avaliação, por exemplo.

Concluo dizendo que a saída exitosa do estudante com DI da educação superior vai depender do envolvimento e do comprometimento que a instituição e os professores vão destinar ao trabalho de ensino e aprendizagem do mesmo.

Referências Bibliográficas

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). **Frequently Asked Questions on Intellectual Disability**. AAIDD, 2018. Disponível em: <<http://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VC2r-GddWbA>>. Acesso em: jan.2018.

BATISTA, C. A.M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BENYSKOVA, V. **Síndrome de Landau-Kleffner - experiência de um Hospital Pediátrico Terciário**. Trabalho final do 6º ano médico com vista à atribuição do grau de Mestre no âmbito do Ciclo de Estudos de Mestrado integrado em Medicina. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, 2016. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/36863/1/S%C3%ADndrome%20de%20Landau-Kleffner%20-%20Experi%C3%Aancia%20de%20um%20Hospital%20Ped.pdf>> Acesso em: jan. 2018.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARQUESI, A.; PALÁCIOS, J. e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v.3. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva v.5**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), 2013. Disponível em: <<http://www.cid10.com.br/>>. Acesso em: set. 2017.

GLAT, R. OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: set. 2017.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 003, de 03 mar. 2013**. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br>> Acesso em: set. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul de 2014 - 2018 (PDI)**, Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br>> Acesso em: set. 2017.

ITALIA, Ministero della Istruzione, del Università e della Ricerca. **Decreto nº 5669**. Roma, 2011. Disponível em: <http://www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml> Acesso set. 2017.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

_____. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n. 1, jan/jun. 2014, p. 7-26.

ROLDÃO, M. do C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan-abr 2007, p.94-103.

SACRISTÁN, J. G.; PERÉZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STANBERRY, K. **Understanding Individualized Education Programs**. Disponível em: <<https://www.understood.org/en/school-learning/special-services/ieps/understanding-individualized-education-programs>> Acesso em: 28 de mar. de 2016.



O Papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS no Processo de Inclusão de Surdos no IFRS: avanços e desafios sobre as adaptações curriculares do português para libras

Maria Cristina Viana Laguna¹, Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo²

Resumo

Este estudo tem por objetivo fazer uma breve reflexão acerca da atuação do profissional TILS – Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Intencionamos apresentar a linha tênue nos limites de atuação deste profissional no processo das adaptações curriculares dos alunos surdos. A partir de reflexões, baseadas em nossa experiência pessoal como TILS no IFRS, buscamos esclarecer o que é traduzir e interpretar e quais os avanços e desafios vivenciados antes e depois da constituição da CES – Comissão de Estudos Surdos do IFRS, em 2015, que tem contribuído enormemente para garantir o acesso e a permanência dos sujeitos surdos nos *campi* do IFRS. Entendemos que a educação é um direito inerente a todo ser humano. Contudo durante anos, os surdos foram privados desse direito, mas esta realidade tem se modificado ao longo de toda história até os dias atuais.

Palavras-chave: IFRS, Tradutor e Intérprete de Libras, Adaptação Curricular.

¹ Professora do IFRS *Campus* Alvorada. Mestre em Educação (UFRGS) - cristina.laguna@alvorada.ifrs.edu.br

² Professora do IFRS *Campus* Alvorada. Especialista em Design Instrucional (FACEL) - quetlin.araujo@alvorada.ifrs.edu.br

1. Contextualizando o processo de inclusão de surdos no IFRS

Para compreender como vem ocorrendo a inclusão de surdos no IFRS, ressaltamos que, primeiramente, a instituição atendeu ao disposto na Lei Federal 10.436/2002 que prevê a disciplina de Libras de forma obrigatória em todos os níveis de educação. Desta forma, desde 2011, os professores de Libras, passaram a integrar o quadro de servidores do IFRS, mas foi em 2013 que as provas do processo seletivo passaram a ser traduzidas em Libras, a fim de viabilizar a inclusão no ingresso de estudantes surdos em conformidade com o Decreto Federal 5.626/2005. Nesta ocasião, o trabalho foi desenvolvido por duas professoras surdas concursadas e uma intérprete de Libras contratada. Vale ressaltar que em 2014, ocorreu o primeiro concurso para o ingresso de servidores tradutores e intérpretes da língua de sinais no IFRS. Na sequência, novos professores de Libras e de tradução e interpretação de Libras também ingressaram. E desde 2015, o IFRS tem contado com uma equipe de profissionais da área de Libras para a realização das traduções das provas do processo seletivo.

Esta equipe, que visa o desenvolvimento e consolidação do trabalho de inclusão de surdos no IFRS, passou a se reunir periodicamente para discutir assuntos relacionados ao ingresso de estudantes surdos na instituição. Foi a partir deste movimento em 2015 que surgiu o Grupo de Trabalho de Acessibilidade para Surdos e, no ano seguinte, este GT se tornou a Comissão de Estudos Surdos - CES³ do IFRS. Constituída atualmente por oito membros entre titulares e suplentes, dois são professores da área de Libras, dois professores da área de tradução e interpretação de Libras, dois tradutores e intérpretes de Libras e dois membros da Reitoria.

A Reitoria do IFRS tem tratado o assunto da acessibilidade com respeito e seriedade, através da garantia de acesso dos candidatos e estudantes surdos desde a divulgação dos editais, que passa pelo momento de inscrição, por meio das provas traduzidas em Libras, que são filmadas e editadas, até a conclusão do curso pelo estudante surdo na instituição.

³ Portaria nº 1553, de 27 de setembro de 2017. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/BS_setembro.pdf>.

Com o intuito de atender as demandas institucionais do IFRS, a CES criou o GT - Acessibilidade Institucional para Surdos, que visa discutir, elaborar e orientar os *campi* sobre o ingresso dos servidores e estudantes surdos. E o GT – Processos Seletivos e Concursos, que tem por objetivo garantir a participação nas discussões dos editais referentes aos processos seletivos e concursos, bem como, tornar acessíveis os materiais de divulgação, editais e provas através da tradução e interpretação para a língua de sinais.

Com o aumento significativo de surdos matriculados no IFRS, em outubro de 2017, os *campi* passaram a contar com seis TILS concursados, dez temporários via processo seletivo de contratação e sete contratados por empresa terceirizada via licitação, que estão distribuídos em oito *campi*: Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga e Rio Grande.

Estes profissionais vivem em seu cotidiano institucional a produção de saberes e conhecimentos sobre as adaptações didáticas curriculares necessárias para a aprendizagem dos estudantes surdos matriculados nos cursos técnicos e tecnólogos do IFRS. Passando por experiências que exigem estudo e preparo para atuar na tradução e interpretação de materiais e aulas de diferentes áreas do conhecimento disponibilizadas em português, que precisam ser pensadas para a língua de sinais. Tais atuações nos provocam a refletir sobre o papel do TILS, que vai para além do traduzir e interpretar. Alguns profissionais relatam que participam das reuniões de professores, acompanham os estudantes nos estudos orientados e em todos os espaços institucionais como o setor de ensino e administrativo e estão envolvidos em projetos de extensão e pesquisa que abordam a inclusão dos surdos seja na instituição ou na sociedade.

A partir disso a CES passa a pensar e discutir, não apenas o ingresso do estudante surdo, mas também a sua permanência na Instituição, que atualmente se desenha como o nosso maior desafio, que em seus desdobramentos multifacetados não se limita apenas à presença do profissional TILS nos espaços institucionais, mas passa principalmente pela possibilidade da adaptação curricular e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na figura do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, em alguns *campi*, tão necessária para a efetiva educação de qualidade.

2. Avanços e desafios na inclusão de surdos no IFRS

São inegáveis os avanços que tivemos desde a constituição da CES que possui, em sua configuração, profissionais surdos e ouvintes. E é esta pluralidade que pensa a inclusão dos surdos desde o seu ingresso, e no momento tem como preocupação central a adaptação curricular, pois na perspectiva da educação, o currículo precisa ser pensado como um instrumento político e democrático, que promova a igualdade de oportunidades. Para tanto, faz-se necessário reconhecer as diferenças sociais e culturais, aproximando os estudantes surdos na instituição (APLLE, 2002).

Com base em Pedroso e Dias (2011), que apresentam as dificuldades identificadas em surdos que vivenciam o processo de inclusão, percebe-se que ela se dá não apenas com a presença do TILS na sala de aula. O que se verifica é a dificuldade na comunicação com os colegas e professores ouvintes, bem como, a falta de proximidade dos professores com os estudantes surdos e principalmente a falta de acesso aos componentes curriculares disponibilizados em língua portuguesa, seja na modalidade escrita como leituras de textos, principal instrumento de ensino por parte do professor, ou na modalidade oral como vídeos sem legenda ou sem acesso prévio por parte do TILS, além de aulas de exposição oral sem qualquer recurso visual como uso de slides com imagens e palavras-chave. Este desconhecimento dos professores e colegas ouvintes, sobre as especificidades dos estudantes surdos é um desafio que a CES vem tentando vencer a fim de evitar a evasão por parte do estudante surdo.

2.1 O desafio da permanência dos estudantes surdos no IFRS

Pensando no desafio da permanência do estudante surdo no IFRS, os profissionais membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do *Campus* Rio Grande elaboraram, em 2014, o “Manual para o professor: orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos” (IFRS, 2014a), a fim de contribuir para a “prática docente na mediação da construção do conhecimento em turmas regulares com alunos ouvintes e surdos inclusos, de ensino médio integrado, subsequente e superior” (IFRS, 2014a, p. 4).

O manual foi importante no processo de compreensão por parte dos docentes sobre as especificidades surdas, apresentando “dicas práticas, generalistas que envolvem questões didático pedagógicas que podem servir para nortear o trabalho docente” (IFRS, 2014a, p. 4). Devido a sua relevância, o manual foi estendido para outros *campi*. No entanto há interesse em reeditar o manual, a fim de se considerar outras situações não previstas no momento de sua elaboração, mas que foram trazidas pelos demais TILS dos outros *campi* após a constituição da CES. Ressaltamos ainda que, naquele ano de 2014, o IFRS – *Campus* Rio Grande também criou o manual “Orientação para a Atuação Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português” (IFRS, 2014b). Tal documento tinha como objetivo nortear o desenvolvimento das práticas profissionais dos TILS no *Campus* Rio Grande, pois de acordo com os profissionais que elaboraram o manual, era necessário um documento que especificasse, detalhasse e limitasse as atribuições e a atuação do TILS. “A atuação destes profissionais apresenta inúmeras questões que merecem atenção especial para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos surdos, a qualidade do trabalho e as condições de saúde destes profissionais” (IFRS, 2014b, p. 3).

Serão estes manuais que impulsionarão nossos apontamentos e reflexões para as orientações sobre a prática do TILS e as adaptações curriculares dentro do IFRS.

O Manual para o professor apresenta a importância de se pensar não apenas em garantir o TILS em sala de aula, mas ratifica a relevância dos docentes criarem meios metodológicos e didáticos que incluam o estudante surdo em suas aulas.

As adaptações não significam que as pessoas surdas não tenham que desenvolver as mesmas competências e habilidades que os demais alunos, salvo a fluência e domínio da Língua Portuguesa, visto que esta é entendida para o povo surdo como segunda língua e não como língua materna (direito este assegurado por lei). Significa que os métodos de aprendizagem e de avaliação podem e precisam ser diferenciados para promover igualdade de condições entre sujeitos com características e condições diferentes de aprendizagem, de comunicação etc. (IFRS, 2014a, p. 11).

A partir disso percebemos a relevância de uma metodologia diferenciada no processo de igualdade educacional para o aluno surdo. O IFRS deve ser um espaço com vistas à promoção do desenvolvimento intelectual, cultural e principalmente onde o estudante possa se identificar e se reconhecer como parte desta instituição. Isso é possível quando a proposta curricular pensa nas especificidades dos estudantes e se organiza para que os componentes curriculares sejam pensados para todos. De acordo com o manual de orientação docente, ter um estudante surdo incluído não significa planejar uma aula separadamente, em outro horário e local, “mas sim planejar uma aula com recursos, estratégias etc. que viabilizem o aprendizado de todos da turma juntos (surdos e ouvintes)” (IFRS, 2014a, p. 12).

No que diz respeito à realidade existente no IFRS, estamos avançando no caminho da acessibilidade e inclusão, mas sabemos que ainda há alguns desafios a serem vencidos, pois as metodologias para as aulas ainda são pensadas, elaboradas e apresentadas sob a perspectiva ouvinte, e isso restringe a participação igualitária dos surdos, os quais são sujeitos que vivenciam experiências visuais e a forma como as aulas são pensadas, acaba por distanciando-os do aprendizado e desenvolvimento.

Sobre a atuação do TILS, o manual de 2014 destaca a legislação que reconhece e regulamenta a profissão com base no Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e na Lei Federal nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010), também se utiliza dos “documentos do Ministério da Educação - MEC como o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e a cartilha Tradutor e Intérprete da Língua de Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” e ainda apresenta todas as informações e orientações recebidas das “Associações de tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e autoridades no assunto de diferentes regiões do país” (IFRS, 2014b, p. 3).

Os dois manuais serão nossas fontes de reflexões juntamente com outras reflexões realizadas por pesquisadores da área da educação de surdos que tratam sobre a adaptação curricular e o papel do TILS neste processo.

2.2 O TILS, o AEE e a adaptação curricular: um conjunto possível para uma inclusão efetiva no IFRS

Quando o IFRS iniciou o processo de contratação de TILS via terceirização, a inclusão era pensada somente para fins de sala de aula. No entanto, percebeu-se a necessidade deste profissional estar na instituição em tempo integral para que pudesse interpretar para os surdos em todos os espaços institucionais, o que culminou na abertura de concurso público para os TILS. Porém, em alguns *campi*, o número de surdos matriculados em diferentes cursos tornou insuficiente a presença de apenas um profissional. No entanto, não havia códigos de vagas disponíveis e suficientes para todos os *campi* e as instituições tiveram de entrar em consenso na distribuição das vagas disponíveis. Havia gestores que não viam a necessidade de solicitar o código de vaga, por não ter alunos surdos em sua instituição, e após o ingresso destes, não foi possível atender a demanda existente por não contar com a presença do profissional TILS em seu quadro de servidores. A referida distribuição veio com base na presença de servidor surdo e pela quantidade de estudantes surdos matriculados, situações que garantiram à instituição um ou mais código de vaga de TILS, além do interesse da direção geral. As instituições que não foram atendidas com o código realizaram a contratação via licitação para a terceirização de profissionais TILS.

Em 2017, o MEC concedeu novas vagas para TILS via processo seletivo em caráter temporário. Desta forma, outras instituições puderam contar com esse profissional. Entretanto, sabe-se que em algum momento o contrato, seja dos profissionais terceirizados ou dos temporários, irá se encerrar e voltaremos a nos preocupar com a ininterrupção dos serviços e a permanência dos surdos no IFRS.

Esta preocupação em atender os surdos matriculados vem ao encontro da “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008) quando se refere ao direito de acessibilidade pedagógica. Conforme o artigo 24 do Decreto Federal nº 5.296/2004, “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados” proporcionarão “condições de acesso para utilização de todos os seus ambientes como: salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” (BRASIL, 2004, p. 7).

Bem sabemos que o TILS tem o papel de acompanhar o estudante surdo, e de acordo com o manual de orientação para TILS, este deverá “mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, na e para a instituição, em seus diferentes espaços e serviços” (IFRS, 2014b, p. 11). Porém, o ideal é que estes espaços já tenham a Libras como língua de uso, proporcionando aos estudantes mais autonomia em circular pelos espaços institucionais sem ter que depender exclusivamente da presença do profissional TILS.

O manual de orientação aos professores nos traz outras referências importantes sobre a inclusão dos alunos surdos na instituição ao colocar que é preciso que

Os documentos institucionais, tais como, plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Planos de Cursos e Planos de aula, também precisam fazer menção à possibilidade de realização das adaptações contempladas por lei, para que esses direitos se fortaleçam institucionalmente e que venham a ser práticas naturais, de acordo com as demandas (IFRS, 2014a, p. 11).

Tal previsão reforça que a inclusão deve ser em todo o espaço institucional e também consta na política de educação inclusiva, a qual reafirma que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, **bem como as barreiras nas comunicações e informações** (MEC, 2015, p. 42) [grifo nosso].

Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, também apresenta em seu Art. 28 que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” todos os aspectos a seguir:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, p. 7).

Desta forma, entendemos que a verdadeira política de inclusão não está em apenas garantir o TILS no espaço educacional, mas garantir que todos os serviços internos da instituição estejam acessíveis ao estudante. Eis aqui uma proposta ideal e que ainda está em processo de implementação no IFRS, pois alguns *campi* têm percebido a necessidade de capacitar seus servidores para melhor atender a comunidade surda.

Quando nos deslocamos para a sala de aula, também verificamos algumas orientações sobre a adaptação curricular. Soares e Silva (2015, p. 240) colocam que “as adaptações curriculares são dinâmicas, coletivas e participativas, portanto são resultado para certo período e certo público, podendo ser necessário revê-las de acordo com o contexto”. Compreendemos que o currículo deve ser pensado não apenas para a especificidade surda, mas para a particularidade do sujeito surdo.

É importante esclarecer que os surdos possuem a especificidade da experiência visual, se comunicando, em sua maioria, em língua de sinais. Porém, cada um possui uma particularidade, encontrada também em estudantes ouvintes, como aquele estudante surdo que sinaliza melhor do que escreve; aquele que aprende mais através da língua de sinais do que pelo texto escrito em português; aquele que possui mais facilidade com componentes curriculares das áreas de humanas do que com das exatas ou vice-versa. O que se pode confirmar é que estas particularidades devem ser atendidas em momento fora do turno escolar. Para isso, eis aqui uma situação que deve ser pensada para o estudante surdo: o Atendimento Educacional Especializado previsto no Decreto 5.626/2005.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

[...]

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005, p. 3).

Embora o decreto apresentasse o Atendimento Educacional Especializado para os surdos em qualquer nível educacional, este atendimento também foi previsto pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CBE, que definiu por meio da Resolução CNE/CBE Nº 6, de 20 de setembro de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevendo o atendimento aos estudantes com deficiência.

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da educação especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2012, p. 32).

Com relação ao atendimento previsto, recentemente a Lei Federal 13.530/2017 que, em seu art. 9º determina que o **caput** do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, passe a vigorar acrescido do seguinte inciso:

XII - admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação (BRASIL, 2017, p. 19).

Desta forma, é possível perceber que o AEE deve ser garantido aos estudantes incluídos no IFRS. A partir da Resolução CNE/CEB Nº 6/2012 e da Lei 13.530/2017, passamos a olhar o que recomenda o documento intitulado “Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez”, elaborado pelo MEC em 2007, que objetiva a implementação da educação inclusiva em todos os níveis educacionais. Segundo este material, o trabalho pedagógico para estudantes surdos “deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 25). O documento ratifica a importância de o Atendimento Educacional Especializado ocorrer em um período adicional de horas diárias de estudo. Destacam-se três momentos didático-pedagógicos que ele abrange:

1. Ensino em Libras – é o momento onde todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares ensinados pelos professores em sala de aula são explicados em Libras por um professor, preferencialmente surdo, todos os dias;
2. Ensino de Libras – é o momento onde os estudantes surdos ampliam e adquirem conhecimento linguístico da Libras, principalmente com relação aos termos específicos. No caso daqueles estudantes em curso técnico e tecnólogo, necessitam se apropriar dos termos comumente aprendidos em aula e juntamente com o professor e ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo, poderão pesquisar ou criar sinais para os termos técnicos aprendidos em português. É importante que se observe o nível linguístico do estudante, a fim de ser o ponto de partida para a ampliação de vocabulário em Libras;

3. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua⁴ na modalidade escrita – é o momento onde são trabalhadas as especificidades da Língua portuguesa a partir do uso da Libras. É o momento da construção bilíngue do sujeito surdo que através da sua língua natural aprende e compreende a Língua portuguesa na modalidade escrita. O professor deve ser preferencialmente alguém com formação em Língua portuguesa e fluente em Libras. No nosso entendimento, deve ser um professor bilíngue com formação bilíngue que tenha domínio das duas línguas (Libras e português) e possa contribuir de forma efetiva na aprendizagem por parte do estudante surdo. De acordo com o documento do AEE, este ensino deve ocorrer todos os dias.

Ao olharmos para estas recomendações de como devem ocorrer o atendimento para surdos, notamos que o documento do AEE não atribui, em nenhum dos momentos, algum papel para o TILS. Na verdade, este profissional é mencionado para a atuação em sala de aula. No mesmo documento sobre o AEE, os três momentos mencionados defendem que o professor deve ser preferencialmente surdo e ou fluente em língua de sinais.

O professor que é fluente em Libras é a pessoa mais habilitada para transmitir seus conhecimentos aos alunos usuários da Língua de Sinais. Uma vez que o professor tenha fluência nessa língua e que o domínio do conhecimento a ser trabalhado é exclusivo desse professor, não existe a barreira da comunicação e, assim sendo, o intérprete será desnecessário (DAMÁZIO, 2007, p. 51).

Compreendemos que o Decreto Federal nº 5.626/2005 determina medidas para a garantia do acesso dos alunos surdos ao AEE. O Decreto Federal nº 7.611/2011, em seu art. 2º § 1º esclarece que o Atendimento Educacional Especializado é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” de forma complementar para estudantes com deficiência e suplementar para estudantes com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2011, p. 1). Assim, o AEE é

⁴ A língua natural de um determinado usuário chama-se primeira língua, sendo a segunda língua aquela aprendida em segundo plano, após já ter-se aprendido a primeira língua.

responsável por complementar a formação do aluno surdo por meio “de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 141).

Nesse sentido, a instituição deve prever o AEE e se organizar para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes que estão em situação de inclusão. No entanto, sabemos que muitos *campi* do IFRS ainda não contam com o AEE e é o TILS quem acaba interpretando ou até mesmo dando o suporte para os estudantes surdos que necessitam de estudos orientados. Este é um desafio que ainda temos a vencer, pois este espaço do AEE ainda não atende às especificidades dos alunos surdos e não é um espaço que contempla a atuação do TILS.

3. A Inclusão de Surdos no IFRS: para além da presença do TILS

Inicialmente, é preciso compreender que o TILS possui atuações e papéis que necessitam ser esclarecidos neste trabalho. Este profissional traduz e interpreta duas línguas: Língua Brasileira de Sinais (Libras) para Língua Portuguesa ou vice-versa. Dentro da Instituição, o TILS, de acordo com o manual “Orientação para a atuação profissional dos tradutores/intérpretes de Libras/português” do IFRS – *Campus* Rio Grande de 2014, viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes da comunidade escolar.

Tal profissional surgiu na informalidade e permaneceu nela durante muitos anos. Segundo os registros existentes, as primeiras pessoas que desenvolveram esta atividade empiricamente foram religiosos, amigos íntimos, familiares e professores de surdos, pessoas que “assumiram o papel de ‘ponte’ entre a comunidade surda e os ouvintes” (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 155). Além desses, os CODAs⁵ também tiveram participação fundamental na inclusão dos surdos na sociedade de acordo com Masutti e Santos (2008, p. 157) devido à “aquisição e fluência com que os filhos, em convivência com seus pais, tinham da língua, desenvolviam a atividade de interpretar, intermediando surdos e ouvintes”. Porém, os espaços sociais por onde os surdos circulavam na época

⁵ CODA do inglês Children Of Deaf Adults que significa Filhos ouvintes de pais surdos.

não incluía a esfera acadêmica, na qual o conhecimento deve ser para além do uso da língua para comunicar-se.

Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19 *apud* PEREIRA; RUSSO, 2008, p. 11,12).

Assim, a iniciação de atuação do TILS pode ter ocorrido pelo contato ou conhecimento sobre os surdos. Entretanto, para que chegue à profissionalização, se faz necessária a formação profissional como prevê o Decreto 5.626/2005.

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, p. 4).

Essa formação tem como objetivo contribuir para a qualidade da tradução e interpretação, beneficiando os surdos usuários deste serviço, diminuindo a histórica defasagem no aprendizado desses sujeitos, que por falta de informação na Libras acabam, por vezes, ficando à margem de diversos espaços educacionais, sociais e de construção da cidadania.

Com o olhar para o TILS enquanto profissional percebeu-se uma grande e notória necessidade de formação científica, devido à complexidade do ato de traduzir e interpretar.

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Línguas de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Línguas de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas de identidades e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade (PERLIN, 2006, p. 137).

Tratando-se do profissional TILS educacional, que atua diretamente no espaço acadêmico, o Decreto 5.626/2005 determina que as instituições federais de ensino deverão fornecer o TILS para o atendimento aos surdos matriculados.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, p. 5).

Este decreto foi uma porta que se abriu para o caminho da efetiva acessibilidade ao surdo. Uma grande conquista, pois a partir da presença do TILS em sala de aula ele pode alcançar o conhecimento e a formação profissional,

anteriormente possível apenas para os ouvintes. Porém, juntamente com as conquistas surgem também os desafios e sabemos que alguns destes estão diretamente ligados à prática do TILS em sala de aula e às adaptações curriculares.

3.1 Os surdos no cotidiano institucional

O manual de orientação para TILS e o manual para o professor pontuam várias atribuições aos profissionais, e aqui temos o intuito de acrescentar o que vivenciamos em nossas experiências como TILS com os estudantes e profissionais surdos no IFRS que não foram previstas pelo manual.

Sabemos dos avanços que tivemos até o presente momento, mas estamos cientes dos desafios que seguem dia a dia para a permanência dos estudantes surdos nos *campi* do IFRS. Apesar de estarmos caminhando, a instituição como um todo ainda demanda preparo para receber os surdos. É preciso que haja uma sensibilização geral por meio de atitudes e práticas que façam as pessoas compreenderem como deve ser trilhado o processo inclusivo desses estudantes. Por este motivo, faremos alguns apontamentos de situações do cotidiano institucional, para se pensar no papel do TILS, bem como, os limites de sua atuação, trazendo reflexões pertinentes do cenário atual.

Como primeiro exemplo, vamos falar do atendimento prestado pelos servidores que trabalham nos setores da instituição que nem sempre conhecem as especificidades dos surdos, bem como, a língua de sinais. Por isso, quando os surdos estão acompanhados de um TILS, direcionam sua fala para o TILS e não ao surdo. Muitos dizem: “pergunta pra ele tal coisa” ou ao invés de entregar algum documento diretamente ao surdo, tendem a entregar para o TILS e solicitam que entregue ao surdo que está parado ao lado. Em ambos os casos o TILS deve ser solidário com a falta de conhecimento e fazer o seu papel de prestar os devidos esclarecimentos, de que, tanto a fala quanto a entrega de algo, dever ser direcionada ao surdo. Geralmente, as pessoas tendem a ficar sem jeito e, por este motivo, o TILS deve realizar o esclarecimento com educação e presteza.

É importante esclarecer que o profissional TILS, quando está acompanhando a pessoa surda, está ali para interpretar toda e qualquer conversa que ocorre. Mas, o fato da instituição estar preparada para receber o surdo

desde seu acesso pela recepção, setores e corredores, faz com que ele se sinta realmente incluído, ou seja, a instituição também precisa pensar a perspectiva da inclusão.

[...] fica patente a necessidade de inserir as políticas inclusivas em um projeto maior de escola, que envolva todos os profissionais, desde a gestão, a coordenação pedagógica, os professores e a equipe técnica multidisciplinar, fato inexistente nas escolas pesquisadas. Se não forem tomadas de forma totalizadora, considerando as diferenças demandadas pelos chamados grupos incluídos, entre eles os surdos, as ações inclusivistas implementadas não passam de estratégias remediadoras, que apenas amenizam e/ou justificam o fracasso desses grupos de estudantes (DORZIAT; ARAUJO, 2012, p. 408).

Do contrário, a comunicação do surdo se restringe apenas ao intérprete ou aos outros surdos que também por não haver essa acessibilidade acabam segregados na instituição. O trabalho de esclarecimento, seja deste tema ou de outros, é uma prática constante e diária, para que as pessoas compreendam quem é o TILS, pois há quem nos veja como monitor, professor ou até mesmo o responsável pelo surdo. E o diálogo constante com os setores da instituição possibilita o respeito e o direito de exercício da cidadania dos surdos.

Pensando nisso, iniciamos o segundo exemplo e um dos mais delicados, pois se refere à atuação do TILS em sala de aula. Sabemos da necessidade de harmonia no trabalho desenvolvido pelo TILS e pelo professor em sala de aula, porém muitas vezes não há tempo destinado para conversas e alinhamentos necessários, sendo feito este trabalho com os professores em momentos à parte. Não havendo nada institucionalizado sobre isso, é comum os TILS esclarecerem aos professores sobre a cultura surda e a importância de recursos visuais aos surdos, que contribuem significativamente para sua aprendizagem. E nestes momentos é perceptível o despreparo e o equívoco acerca do papel do TILS, pois ao solicitar ao professor o material de aula, ou até mesmo agendar um estudo orientado, por vezes há aqueles professores que pensam que o TILS também é professor e solicitam que o mesmo faça as adequações e adaptações curriculares, como se fosse este seu papel.

Na verdade, o TILS pode e deve participar do processo de ensino e aprendizagem ajudando a instituição a compreender como tratar, atender ou trabalhar com os surdos. Torna-se imprescindível um diálogo aberto com o professor, no sentido de esclarecer que o TILS não está ali para “cuidar” do surdo, e tampouco é um professor que sabe Libras e que domina todos os conteúdos, possuindo condições irrestritas de avaliar os avanços dos estudantes surdos em cada disciplina. Mas, ao contrário, o TILS não deve exercer o papel de educador, pois é o professor que deve perceber os avanços e os retrocessos de seus estudantes.

É importante ressaltar que a participação do TILS no planejamento pedagógico, na perspectiva do trabalho colaborativo junto ao docente, contextualiza e qualifica o trabalho do TILS e o aprendizado do aluno surdo. Porém, vale ressaltar que a organização didática e metodológica deve ser única e exclusivamente do professor. Entretanto, há situações em que o estudante surdo solicita agendamento de estudos orientados para esclarecimento de dúvidas de terminologias em língua de sinais, nestes casos, cabe ao TILS compreender qual a necessidade do estudante para orientá-lo. Se for o caso de esclarecimentos sobre determinados conteúdos e ou conceitos, estes devem ser impreterivelmente, acompanhadas pelo professor com a presença do TILS. Mas, se forem dúvidas quanto ao uso de sinais específicos dos conteúdos e ou conceitos, este é o papel da equipe de TILS que atende o estudante. E se por fim, as dúvidas do estudante são também dúvidas do profissional TILS, é importante que o professor seja solicitado a saná-las.

O trabalho entre professor e intérprete é uma parceria, sempre visando o melhor atendimento ao estudante surdo incluído. Nunca foi ou deve ser intenção do TILS ofuscar ou interferir no trabalho do professor, mas sim colaborar para que o professor pense sobre a forma como o ensino deve oportunizar a aprendizagem do aluno surdo que aprende e se comunica pela viso-espacialidade. Esta confusão sobre o papel do TILS no planejamento educacional também é pensada por Lacerda (2009) que, em suas pesquisas sobre o TILS educacional, coloca que o profissional ao se envolver nas atividades educativas favorece que sua prática também se diferencie e oportunize a aprendizagem por parte do estudante surdo. Porém, é necessário compreender que a presença do TILS não é garantia de aprendizagem ao estudante surdo.

Uma discussão válida sobre a formação do TILS no âmbito educacional é a respeito de que o mesmo deveria ser um profissional com conhecimento

específico em educação, não para substituir o professor, mas porque pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Neste sentido o TILS pode contribuir com sugestões de atividades que favoreçam a aprendizagem do estudante. De fato, algumas propostas apresentadas pelos TILS podem ser úteis para o restante da turma, como aulas com recursos mais visuais, por exemplo, que contribuem para a aprendizagem de todos. Mas é imprescindível que o professor tome para si a responsabilidade da atividade proposta, sempre atento a todos os estudantes.

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos na sala. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído (QUADROS, 2004, p. 54).

Essas práticas e delimitação de papéis precisam ser apresentadas por meio de uma capacitação, a ser oferecida institucionalmente, elaborada e pensada em conjunto com os profissionais de Libras, para tratar sobre o trabalho de parceria e as corretas atribuições dos papéis tanto dos professores como dos TILS, para que desde o primeiro momento de inclusão estejam claros e estabelecidos ambos os papéis, para que isso favoreça o clima de trabalho colaborativo e a inclusão de qualidade e igualitária aos surdos.

No equívoco acerca do entendimento sobre o papel do TILS, pode acontecer de o professor perceber o TILS como um “ajudante”, atribuindo-lhe o papel de vigiar se o estudante surdo irá ou não colar em uma prova, ou solicita que o mesmo vá buscar a chamada ou o apagador. Por mais boa vontade que o

TILS tenha em colaborar com o professor, sair da sala de aula para atender à solicitação do professor deixará o estudante desprovido de qualquer interação com o professor e com os outros estudantes, que possa ocorrer durante sua ausência. Essa confusão de papéis acontece muitas vezes pela abrangência e versatilidade de atuação do TILS, que não se limita apenas a interpretar diálogos entre alunos surdos e o professor.

Quando pensamos o trabalho do TILS na instituição, entendemos que seu papel está para além de mediador da comunicação. O TILS é aquele que está diariamente em contato com os surdos e sabe quais os setores por onde os surdos circulam e seu papel precisa ser de orientar os setores como tratar ou atender os surdos. Muitas vezes os TILS não se sentem confortáveis em confrontar, no bom sentido, as pessoas para pensar sobre a acessibilidade dos surdos ou se colocam como “apenas intérpretes”. Para Perlin (2006), a formação do TILS deve ser para além do “apenas interpretar”.

Compete-me, agora, a afirmar que o movimento da cultura surda também está dirigido para a formação do intérprete, para sua qualificação social e cultural. O momento da atuação do ILS é para as trocas culturais e sua profissão traz justamente toda uma estratégia de interpretação, de identificação, de bem-estar, simpatia pela cultura surda, e articulação cultural (PERLIN, 2006, p. 145).

Pensando nisso, como terceiro exemplo, refletiremos sobre um posicionamento muito comum entre os intérpretes, onde se colocam em meio à inclusão com o papel de única e exclusivamente “interpretar”, achando que com esse discurso minimalista estarão exercendo de forma plena o papel de tradutor e intérprete de Libras.

Porém, como mencionado anteriormente, o intérprete educacional possui sim um comprometimento com o aprendizado do estudante surdo para além de apenas interpretar. O TILS precisa estar a todo o momento repensando sua prática, juntamente com seus pares, por isso a importância de mais profissionais dentro da instituição, a fim de que possam juntos, buscar estratégias para interpretar os conteúdos o mais claro possível do português para a Libras. Há disciplinas que possuem especificidades e complexidades que exigem um estudo prévio, uma conversa com o professor e isso com certeza é parte da adaptação curricular. Um olhar diferenciado para as necessidades

educacionais específicas e individuais de cada aluno surdo dentro do contexto escolar está também diretamente ligado à permanência dele na instituição.

Para que haja uma real inclusão no que tange à adaptação curricular dos conteúdos, é de suma importância pensar na preparação das aulas pelos professores, que não podem privilegiar apenas os alunos ouvintes. As aulas, a metodologia e os recursos devem ser acessíveis a todos. Um exemplo de aula realizada é aquela em que o professor se utiliza do recurso de vídeo. Esta é uma das situações recorrentes e apontadas pelos TILS, principalmente quando são utilizados vídeos brasileiros. Alguns filmes não possuem legenda em português e, conseqüentemente, alguns professores acabam por propor que seja usada a legenda automática da internet. Tal situação agrava a exclusão, visto que tais legendas possuem falhas, apresentando frases incompletas e ou desconexas. Alguns surdos precisam da legenda para acompanhar a contextualização do vídeo. Já outros surdos precisam sempre do TILS durante a apresentação do vídeo, pois mesmo que conheçam a escrita do português, haverá algumas incompreensões semânticas, o que demanda deixar uma luz acesa para que o surdo possa solicitar a interpretação do TILS em parte ou em todo o vídeo, especialmente, quando o filme apresenta termos muito específicos que ainda não são de domínio dos estudantes.

Ainda em relação às aulas, Soares e Silva (2015) apontaram sobre a importância dos estudantes estarem acomodados em lugares iluminados onde possam visualizar o TILS, o professor e todos os recursos utilizados dentro da sala de aula. Sobre os vídeos, os autores só reforçam o que já apresentamos.

Ao usar filmes é importante considerar que os alunos surdos precisam que sejam legendados com tamanho, cor e estilo de fonte de fácil visibilidade. Sendo necessário nesta proposta deixar alguma iluminação para os alunos surdos visualizarem a legenda e o intérprete, pois pode ocorrer alguma discussão no decorrer da atividade e eles enquanto alunos precisam saber do que estão falando para poderem participar (SOARES; SILVA, 2015, p. 13).

Porém, é necessário compreender que o professor, muitas vezes, por falta de conhecimento e ou orientação, precisa ser lembrado ou informado da melhor forma de executar sua aula com o recurso de vídeo. O conhecimento antecipado desta especificidade pode evitar situações de desconforto aos estudantes surdos.

O quarto exemplo são as atividades e eventos institucionais. Ao longo do semestre letivo, são realizados vários eventos pelos eixos de pesquisa, ensino e extensão, além da atividade extraclasse que ocorre no espaço acadêmico e que os surdos têm o direito de participar. Mas, muitas vezes, o TILS não é informado dos eventos, sendo contatado de última hora para atender as demandas institucionais.

Acreditamos que algumas destas falhas de comunicação se devam ao lugar onde o TILS está lotado, visto que o TILS circula e atua pelos setores de ensino, pesquisa, extensão e administrativo. Em nossa concepção, o espaço deste profissional precisa ser onde ele saiba da agenda institucional e possa se organizar e contribuir no sentido de ajudar a instituição a prever e garantir que os surdos participem de tudo o que a instituição oferta. É importante que toda a instituição esteja inserida e engajada na inclusão dos surdos, sejam estudantes, professores ou comunidade. Com a informação antecipada do evento que será realizado pela instituição, o TILS poderá se preparar de forma a ofertar qualidade em seu trabalho para o público surdo.

A produção interpretativa, muitas vezes, não acontece de maneira simultânea, mas é preciso pensar em escolhas que não comprometam a interpretação. Para o planejamento, faz-se necessário um procedimento prévio de estudos sobre o tema tratado, com vistas à obtenção de uma amplitude relativa às competências linguísticas e referenciais do profissional (MARCON, 2012, p. 233).

A categoria TILS vem discutindo esta necessidade no IFRS, dialogando com suas chefias sobre a importância da presença dos profissionais nos eventos realizados e do quanto a qualidade do trabalho favorece a instituição, aproximando a comunidade surda e garantindo que estes olhem para o IFRS como um espaço que se preocupa e corrobora com a verdadeira inclusão.

4. Reflexões que não se encerram

Com base em todo o exposto neste artigo percebemos que já avançamos muito. As conquistas da categoria TILS no IFRS são notórias, e o seu papel vem se desenhando e se delineando a passos largos nas últimas décadas. Com este

trabalho, ratificamos que é imprescindível que a inclusão seja discutida com todos que permeiam os espaços acadêmicos e não apenas com os professores que estarão recebendo o estudante surdo, pois a efetiva inclusão acontece bem antes do aluno chegar à sala de aula. Ela passa pela recepção, setores e até mesmo pelos corredores da instituição.

Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, a capacitação dos professores que receberão estudantes surdos deve ser algo institucionalizado, e todos devem estar a par da importância deste momento, que pode ser realizado nos espaços da formação pedagógica a cada semestre.

Os TILS também precisam estar constantemente repensando suas práticas e refletindo acerca das necessidades individuais dos estudantes surdos, bem como, as ações necessárias para sua permanência até a conclusão do curso. Lembrando sempre que o TILS educacional possui um compromisso com o processo de aprendizagem do estudante surdo e o seu trabalho deve ser realizado em parceria com o professor. Tratamos disso aqui, pois muitos profissionais TILS vêm de uma atuação empresarial, mais distante e menos envolvida, o que nos remete à urgência de buscar uma formação conscienciosa sobre o seu papel dentro do IFRS.

Também, apresentamos algumas reflexões acerca da permanência do estudante surdo na instituição. Para que a inclusão seja efetiva é preciso que o surdo tenha o AEE de forma a possibilitar sua aprendizagem e consequentemente o seu avanço intelectual.

Em nossos exemplos, trouxemos alguns apontamentos vivenciados por nós enquanto TILS e, embora nossa posição atual seja de docência, não estamos falando de acontecimentos de um tempo remoto. Os relatos trazidos pelos profissionais que estão atualmente na instituição nos remetem ao tempo em que também vivenciamos estas situações e que precisam ser repensadas. A Comissão de Estudos Surdos tem sido um espaço glorioso para pensar e refletir sobre como podemos ser melhores em nosso trabalho e como podemos contribuir para que a instituição seja um modelo de inclusão.

No entanto, sabemos que ainda há muito a ser feito; ainda é preciso estar em constante diálogo para que todos compreendam os objetivos e a importância que as orientações da CES propiciam para o processo de inclusão e permanência exitosa dos estudantes surdos. Porém, entendemos que esse processo não ocorre da noite para o dia e aos poucos estamos nos tornando referência sobre a acessibilidade para os surdos.

Estamos em processo de alinhamento dos nossos discursos, nossas formações e o nosso objetivo maior é garantir que os surdos ingressem e permaneçam na instituição. Para tanto, a inclusão, por meio das adaptações curriculares, da superação das barreiras, da garantia de direitos linguísticos e culturais e do respeito à cidadania surda devem ser pensadas como uma política para todo o IFRS.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. **Manuais escolares e trabalho docente**: Uma economia política de Relações de classe e de gênero na educação. Lisboa: Didáctica editora, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em <http://www.sta.iffarrroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201541585932373resolucao_federal_06_2012_-_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.530, de 07 de dezembro de 2017**. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar no 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória no 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória no 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei no 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei no 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei no 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm>. Acesso em: dez. 2017.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. In: BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez. 52p. Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: set. 2017.

DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R. **O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado**. In: Rev. bras. educ. espec. [online]. 2012, vol.18, n.3, pp.391-410. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>>. Acesso em: set. 2017.

IFRS. *Campus* Rio Grande. **Manual para o professor: Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos**. 28p. NAPNE/IFRS: Rio Grande, ago. 2014a. Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201462410356orientacoes_para_docentes_sobre_inclusao_de_surdos_em_turma_regular.pdf>. Acesso em: set. 2017.

_____. **Orientação para a Atuação Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português.** 46p. NAPNE/IFRS: Rio Grande, Fev. 2014b. Disponível em: <http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20143179192991orientacoes_para_a_atuacao_profissional_dos_tils.pdf>. Acesso em: set. 2017.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. In: **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A.. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. PP. 148 – 167. In: QUADROS, R. M. (ORG.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos3.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

MEC. Ministério da Educação. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 15p. Brasília/DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: set 2017.

_____. Ministério da Educação. SECADI. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 200p. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: Organização do ensino como objeto de análise. In: **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v19i20.985>>. Acesso em: set. 2017.

PEREIRA, M. C. P.; RUSSO, Â. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos.** 90p. São Paulo: Centro Educacional Cultura Surda. 2008.

PERLIN, G. T. T. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. In: **ETD - Educação temática digital**, Campinas, v.7, n.2, jun/ p.135-146, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798/813>>. Acesso em: set. 2017.

QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. In: Brasil. Ministério da Educação. SEESP. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. 94p. Brasília/DF, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

SOARES, L. A.; SILVA, A. P. A. Adaptações Curriculares para Alunos Surdos. [on line] In: **Revista Virtual de Cultura Surda**. Centro Virtual de Cultura Surda. Arara Azul, Ed. nº 15, mar. 2015. Disponível em <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C2%BA%20Artigo%20para%20REVISTA%2015%20de%20LUCAS%20SOARES%20e%20ANA%20PAULA%20%20SILVA.pdf>>. Acesso em: set. 2017.



Práticas Pedagógicas no TDAH

Maria Inês Simon¹, Sirlei de Lourdes Lauxen², Andréa Poletto Souza³

Resumo

O presente estudo é resultado de um trabalho de pesquisa cujo objetivo voltou-se à análise das possibilidades de intervenção no processo ensino-aprendizagem com vistas ao êxito escolar dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De cunho qualitativo, a investigação teve como opção metodológica o Estudo de Caso e como instrumentos a entrevista semiestruturada realizada com 23 servidores que atuam no Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e 01 médico neurologista, cujos estudos direcionam-se ao TDAH. É recorte de uma dissertação de mestrado que contou com a participação das autoras desse artigo, ou na tarefa da pesquisa e redação do texto, ou no compromisso de leitura, orientação e avaliação do trabalho. Os resultados alcançados permitiram verificar determinantes que interferem no desempenho escolar dos estudantes com TDAH, bem como evidenciar estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem desses alunos. Como referências bibliográficas, buscou-se autores consagrados em pesquisas em TDAH, pedagogia inclusiva e Ensino Híbrido, entre eles, Barkley (2008), Freire (2015) e Horn e Staker (2015).

Palavras-chave: TDAH, Práticas Pedagógicas, Ensino Híbrido.

¹ Pedagoga do IFRS *Campus* Ibirubá. Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ) - maria.simon@ibiruba.ifrs.edu.br

² Professora do Programa de Pós Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Doutora em Educação (UFRGS) - s.lauxen@hotmail.com

³ Assessora de Ações Inclusivas do IFRS e professora do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Doutora em Informática na Educação (UFRGS) - andrea.sonza@ifrs.edu.br

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) afeta um número considerável de pessoas no mundo todo e figura entre os transtornos neurológicos mais frequentes que acarretam dificuldades de aprendizagem (OHLWEILER, 2006). Estudos situam a prevalência de aproximadamente 5% em estudantes em idade escolar (DSM-5, 2014).

O impacto ocasionado pela desatenção, hiperatividade e impulsividade, tríade que caracteriza o transtorno, tende a acarretar grandes prejuízos na vida pessoal, escolar e social dos estudantes. Pesquisas sugerem que crianças e jovens com o transtorno apresentam deficiência em um conjunto de habilidades psicológicas que se refletem em danos consideráveis, em função dos riscos a que estão expostos. Amostras clínicas comprovam que esses alunos estão mais propensos a abandonar a escola do que os demais, apresentam fraco desempenho, têm dificuldades de relacionamento, se inclinam ao uso de drogas lícitas e ilícitas, apresentam maior probabilidade de gravidez na adolescência e contaminação com doenças sexualmente transmissíveis (BARKLEY, 2008).

Os abalos ocasionados pelo TDAH trazem grande sofrimento na vida das crianças e dos adolescentes. Os fracassos constantes na escola e na família, as dificuldades emocionais em razão de preconceitos que enfrentam, o estigma social manifesto na desaprovação de suas características pessoais corrobora para o desenvolvimento de uma autoimagem negativa e potencializa conflitos intra e interpessoais.

Por se tratar de um problema crônico, o diagnóstico não objetiva a cura. Assim, considera-se relevante viabilizar situações que contribuam para diminuir o sofrimento e oportunizar estratégias de aprendizagem, que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento da autoestima, possibilitando a permanência e o êxito escolar e minimizando os riscos de problemas ocasionados pelo transtorno.

Com frequência o TDAH é apresentado como um tipo específico de dificuldade de aprendizagem. Na verdade, pode ser considerado como um distúrbio de realização, já que essas crianças e adolescentes são capazes de aprender, podendo ser talentosos e criativos. As dificuldades em obter êxito acontecem, portanto, não por dificuldades de aprendizagem, mas sim devido ao impacto do transtorno sobre a sua atuação e aprendizagem.

Dessa forma, é imprescindível que o professor estabeleça estratégias que contribuam para diminuir os impactos do transtorno, assegurando a esses estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de estratégias de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

Nesse prisma, dentro do contexto exposto e considerando a educação como um direito inalienável garantido na legislação brasileira, este estudo propõe-se a buscar o enfrentamento da questão apresentada, investigando, a partir das dificuldades que se apresentam a esses estudantes, possibilidades pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e inclusão.

1. TDAH: o transtorno da motivação

Com o avanço da neurociência, verificou-se que o TDAH relaciona-se à hipofuncionalidade do lobo frontal e das estruturas cerebrais que com ele se conectam. Essa descoberta deu origem a duas teorias neurobiológicas: uma relacionada à deficiência de neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) e outra, ao déficit funcional do lobo frontal (BARKLEY, 2008).

Os últimos estudos na área dão conta de que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que interfere na habilidade da pessoa manter a atenção – especialmente em tarefas repetitivas – de controlar as emoções e o nível de atividade, de enfrentar consequências consistentemente e na habilidade de controle e inibição (BARKLEY, 2008).

A nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, (APA, 2014), usado por médicos e pesquisadores para diagnosticar e classificar os transtornos mentais, aponta que o TDAH, cujos sintomas iniciam até os 12 anos, ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos. Esse guia define o transtorno como

[...] níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e

incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (APA, 2014, p. 32).

No DSM-5, são reconhecidos três subtipos de TDAH: Apresentação predominantemente desatenta; Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e Apresentação combinada (desatenção e hiperatividade).

De acordo com o guia médico, a desatenção manifesta-se comportamentalmente como a dificuldade de manter o foco, a falta de persistência e a desorganização, o que pode ser observado em estudantes que não conseguem manter a atenção na realização das tarefas ou permanecer atentos às explicações do professor, que cometem erros por descuido, esquecem atividades de rotina, possuem dificuldades em concluir tarefas, perdem objetos, ou seja, alunos que parecem estar “no mundo da lua”.

A hiperatividade/impulsividade é referida como atividade motora excessiva e precipitação nas ações, o que, na escola, pode ser observado pela agitação das mãos e dos pés, dificuldade em permanecer sentado, falar em demasia, responder precipitadamente, interromper ou se intrometer em assuntos alheios, envolver-se em confusão. A hiperatividade traz um potencial de dano à pessoa com possibilidade de riscos para a sua integridade física.

Essas manifestações resultam em prejuízo acadêmico, profissional e social. “O nível inadequado de atenção em relação ao esperado, leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais”, além do comprometimento do equilíbrio e do controle da organização sensorial. Incide diretamente no comportamento e na aprendizagem, podendo comprometer gravemente a vida e as relações de quem o tem (APA, 2014).

No que se refere aos critérios de diagnósticos para identificação do TDAH, o manual destaca que devem ser consideradas as manifestações dos sintomas antes dos 12 anos de idade e estar presentes em dois ou mais ambientes (casa e escola, por ex.). Além disso, deve haver evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional.

No TDAH - tipo desatento, o DSM-5 orienta que deve ser considerado um padrão persistente de desatenção que perdura pelo menos a seis meses e que acarreta os seguintes sintomas na pessoa:

- a. apresenta dificuldade de manter atenção em tarefas e atividades;
- b. não presta atenção em detalhes ou comete erros em tarefas por descuido (dificuldade de manter o foco durante as aulas, em conversar, leituras ou provas, por ex.);
- c. parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (parece estar com o pensamento longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia);
- d. não segue instruções até o final e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (começa as tarefas, mas logo perde o foco);
- e. tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais, administrar o tempo e cumprir prazos, dificuldade em manter objetos pessoais e trabalhos organizados);
- f. evita se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (trabalhos escolares como relatórios, revisão de trabalhos longos e tarefas de casa);
- g. perde objetos necessários (materiais escolares, carteiras, chaves, documentos) e esquece de realizar tarefas cotidianas;
- h. é facilmente distraído por estímulos externos ou por pensamentos alheios ao momento.

No que diz respeito à hiperatividade/ impulsividade, seis ou mais dos critérios a seguir devem se manifestar frequentemente e persistir por, pelo menos seis meses, gerando impacto negativo nas atividades sociais, acadêmicas e profissionais. O DSM-5 ressalta o cuidado necessário na observação do adolescente para não confundir os sintomas da hiperatividade/ impulsividade com manifestação de comportamento opositor, hostilidade, desafio ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Os sintomas da hiperatividade/impulsividade podem ser observados quando o estudante:

- a. remexe-se, batuca as mãos ou os pés, se contorce na cadeira;
- b. levanta e sai da cadeira em situações que deve permanecer sentado;
- c. corre ou sobe em objetos e lugares, em situações em que isso é inapropriado;
- d. é incapaz de se envolver em atividades de lazer calmamente e tem dificuldade de parar (em sala de aula ou em outras atividades que exigem ficar parado por muito tempo);

- e. fala demais;
- f. interrompe ou se intromete (em conversas, jogos, atividades);
- g. tem dificuldade para esperar (aguardar em uma fila por ex.);
- h. frequentemente deixa escapar respostas antes da conclusão das perguntas (termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).

No caso do TDAH, tipo combinado, a avaliação deve considerar os aspectos constantes nos sintomas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade.

Considerada uma síndrome heterogênea com a predominância da hiperatividade/impulsividade em estudantes do sexo masculino e desatenção no sexo feminino, o TDAH incide diretamente no comportamento e na aprendizagem, podendo comprometer gravemente a vida e as relações de quem o tem.

É um dos maiores problemas clínicos e de saúde pública que acomete crianças, adolescentes e adultos, causando grande impacto na sociedade pelo alto custo, pelo estresse envolvido, pelas dificuldades acadêmicas, pelos problemas de comportamento e pela baixa auto-estima (ROTTA, 2016, p. 303).

A literatura médica aponta que a frustração pelo baixo desempenho, as dificuldades de relacionamento em função do transtorno, o preconceito e a baixa autoestima são porta de entrada para a delinquência, para o abuso de álcool e outras drogas, além do risco de acidentes e dificuldades profissionais, principalmente de adolescentes. “O TDAH envolve uma deficiência séria em um conjunto de habilidades psicológicas e essas deficiências apresentam sérios riscos para a maioria dos indivíduos que possuem o transtorno” (BARKLEY, 2008, p. 66).

Entre as dificuldades relacionadas ao transtorno, esse autor aponta pesquisas, cujas amostras clínicas sugerem que essas pessoas são mais propensas a abandonar a escola do que os demais e, raramente, concluem o curso superior, têm poucos amigos, apresentam um fraco desempenho na escola e no trabalho, participam de atividades antissociais e de risco e usam drogas lícitas e ilícitas mais do que o normal. Há ainda, entre esses jovens, maior probabilidade de gravidez na adolescência e contaminação com doenças sexualmente transmissíveis.

Com frequência, o TDAH é apresentado, erroneamente, como um tipo específico de problema de aprendizagem. Na verdade, pode ser considerado um distúrbio de realização, já que essas crianças e adolescentes com TDAH, quando motivados, são capazes de aprender, já que são inteligentes e criativas. Exemplos como os do físico Einstein, do poeta Fernando Pessoa e outros grandes nomes, supostos TDAH, comprovam o quanto as pessoas com TDAH são capazes e podem colaborar para que se tenha um mundo melhor (SILVA, 2014).

Trabalhar contra a discriminação e a favor da inclusão, considerando as necessidades e potencialidades que esses estudantes apresentam, exige o assumir da escola com a diversificação e flexibilização do processo ensino-aprendizagem, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem atendendo suas necessidades individuais e tornando possível sua inclusão efetiva no ambiente escolar.

2. O fazer pedagógico: estratégias possibilitadoras de inclusão e aprendizagem

Os professores são peças-chave no processo de aprendizagem dos estudantes. Se a aprendizagem for significativa para o estudante, esse se tornará mais interessado, mais criativo, mais flexível e a aprendizagem em si se tornará uma conquista que faça sentido para o aluno. Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos.

Nas informações colhidas neste trabalho, evidenciaram-se estratégias possibilitadoras da aprendizagem que são empregadas pelos professores com o estudante com TDAH. Essas estratégias apresentam muitos pontos em comum com as sugestões de Rohde e Mattos (2003), além de outras citadas por Souza (2015) com base em estudo apresentado na Revista Nova Escola de 2010. Esses estudos destacam que as necessidades dos alunos com TDAH são diversas e que é preciso considerar as muitas formas de aprender (visual, auditiva, cinestésica), havendo, portanto, muitas formas de ensinar. Nos depoimentos, constatou-se que os participantes têm consciência do que os autores apresentam: “Tem gente que usa mais a parte escrita, outros

mais a visual. Varia de um para outro. Então a gente tem que trabalhar de uma maneira que atenda a todos” (DOC. 4)⁴.

Buscou-se, com base nesses autores e nas estratégias citadas por Sonza (2015), fazer um apanhado geral de possibilidades pedagógicas para o estudante com TDAH, identificando-as nas estratégias utilizadas pelos entrevistados no trabalho em sala de aula. São estratégias simples, mas que, para o aprendizado do estudante com TDAH, podem fazer grande diferença. Entre elas destacam-se:

1. Definir bem as regras e as expectativas da escola e do professor para com o grupo e com aluno com TDAH e estabelecer consequências possíveis para o não cumprimento de tarefas e regras combinadas. Considera-se válida a crença de participantes de que esse aluno deve ter conhecimento do transtorno e do que está ao seu alcance realizar para minimizar os impactos.

Não dá pra ser um trabalho individualizado. Na verdade, precisa ser um trabalho articulado com os professores e também com a turma e com o aluno. Informar que ele tem o transtorno. Não só o transtorno, mas os sintomas que apresenta e como ele pode dentro da organização dele, dentro da rotina dele se organizar com o material e com os próprios estudos (DOC. 1).

2. Estabelecer uma rotina diária com períodos de descanso definidos. Isso auxilia o estudante com TDAH que, com facilidade, se cansa e precisa de novos estímulos. Para evitar o cansaço, a sugestão é alternar uma explicação com uma atividade mais amena, o que pode ser realizado por meio de um jogo ou de uma brincadeira.

Quando o aluno está muito agitado sugiro que dê uma volta, marcando um tempo para retornar. Dar uma caminhada e respirar ar puro pode ajudar a se acalmar (DOC. 2).

⁴ Os participantes da pesquisa: servidores do IFRS (professores, coordenadores de NAPNEs e psicólogo) e médico neurologista entrevistados foram denominados de “DOC 1”, “DOC 2”, ..., seguindo o número de identificação.

3. Atender a esse estudante em horário separado dos demais e de forma sistemática, pois as orientações individuais auxiliam no aprendizado.

Realmente, depois que começou a ter acompanhamento, melhorou. Já é o terceiro ano que está com acompanhamento. Teve uma disciplina que a estratégia combinada era atender semanalmente no turno inverso. Hoje essa professora disse que não precisa fazer nada além, se entendem de tal forma que ela consegue só em sala de aula trabalhar com ele (DOC. 1).

4. Disponibilizar mais tempo para a realização das avaliações, já que a dificuldade em se concentrar pode resultar em tempo insuficiente para o término dessas. Cuidar para que a linguagem seja clara, com termos conhecidos e de fácil compreensão. Sonza (2015) sugere o uso de uma única fonte, em tamanho adequado e atraente para a leitura (tamanho 12 e fontes sem serifa, ou seja, sem prolongamentos, que são fontes mais limpas, como, por exemplo, Arial, Verdana e Calibri). Também é aconselhável que o professor auxilie o aluno na leitura e interpretação da avaliação. As questões, redigidas em texto simples devem tratar somente de um assunto. Na avaliação, a orientação é que o professor leia o enunciado em voz alta e, se possível, verifique se o aluno compreendeu as instruções. Durante a prova, acompanhá-lo, prestando a orientação necessária e flexibilizando o tempo no que se refere à duração da prova. Se necessário, oportunizar uma sala mais silenciosa, que favoreça a concentração.

Quando eu leio a questão e ajudo a extrair os dados, consegue resolver os problemas de Física, Matemática e Química. Isso se se dedicar ao cálculo com o uso da calculadora. Se ele tiver que ler e extrair os dados fica difícil. Falta concentração (DOC. 2).

A avaliação é separada da turma, porque o tempo dele é outro, até pela questão da concentração. Mas na sala de aula, ele está junto com os outros, ouvindo o professor (DOC. 3).

5. Sequenciar os conteúdos, iniciando pela parte mais relevante. Simplificar instruções mais complexas, evitar tarefas múltiplas e buscar dividir tarefas de longo prazo em unidades menores. Readequar o trabalho sempre que perceber que o estudante apresenta dificuldade na compreensão do que está sendo trabalhado.

Comecei a ajudar ele nessa produção. A canalizar. Fazer essa divisão das coisas, sem querer jogar todas as informações. A trabalhar com os seus limites. Melhorou bastante (DOC. 7).

Na avaliação tradicional ele foi mal. Não conseguiu atingir a média. Daí fiz a mesma prova, só que oral, questionando, vendo o que me respondia. Nesse oral, a gente acaba maleabilizando um pouco (DOC. 5).

6. Auxiliar na organização dos trabalhos, do material e do tempo destinado às atividades. Isso pode ser feito solicitando que cole as folhas impressas, que tenha um calendário de entrega de trabalhos e de provas, que anote o horário de aulas, dos estudos orientados, bem como as dúvidas que tiver para perguntar depois. Acredita-se que é válido convidar os pais para serem parceiros nessa tarefa.

Incentivar a ter uma agenda para se organizar e também para que a família possa ajudar e acompanhar. E as provas também precisam sem um pouco mais objetivas, não tão extensas... e dar um tempinho a mais (DOC. 1).

7. Manter contato visual nas orientações verbais, repetindo a mensagem caso necessário, variando a entonação de voz, utilizando uma linguagem de fácil entendimento e, ao mesmo tempo, consistente e firme nas decisões. Buscar variar as atividades, oferecendo, sempre que possível, atividades diferenciadas.

Ele tem facilidade no desenho. Então, em algumas avaliações utilizo gravuras ou peço para desenhar. Tento trazer as coisas que ele gosta. Como ele gosta muito de animais, se por exemplo, se

tem que calcular quantos tijolos precisa na construção de uma casa, trago para ele a baia, onde ficam os animais, para estimular (DOC. 10).

8. Arrumar a sala de forma que todos tenham bom acesso e visibilidade, evitando a rotina. Os trabalhos em grupo são válidos e a escolha das atividades e do grupo no qual o aluno com TDAH quer participar deve ser analisada pelo professor em termos de possibilidade de crescimento para esse aluno. No grupo, dispor o espaço, de modo a favorecer a participação do aluno com TDAH na dinâmica da aula. Colocá-lo perto de colegas tranquilos que possam auxiliá-lo.

É interessante colocar esse aluno mais à frente, perto do professor e longe de burburinhos, deixar ele mais centrado. Dar também um pouquinho mais de tempo para terminar e perguntar sempre se entendeu aquilo que foi passado (DOC. 1).

Por exemplo, os predominantemente desatentos tirar de perto da janela. Tirar de perto de focos onde eles possam ter mais estímulos (DOC. 1).

9. Combinar com o estudante um determinado código para ser utilizado caso seja necessário chamar a atenção (um toque no ombro, uma batidinha na classe). Isso evita que os outros percebam o que pode vir a criar rótulos em relação a esse aluno.

Quando o aluno está desatento, a gente tenta trabalhar com o professor para que ele faça um sinal pro aluno pra não chamar a atenção de todos. Um código, que pode ser combinado com o próprio aluno (DOC. 1).

10. Contatar os pais, no momento do ingresso, e manter contato permanente com esses, orientando-os para o acompanhamento do aluno.

A participação dos pais pra quem tem qualquer necessidade especial é imprescindível. Eu acho que tem que ser praticamente assíduo frente à escola. Tem que ser em conjunto, a família é a base, a escola complementa (DOC. 4).

11. Contatar a escola anterior com o intuito de colher dados que possam auxiliar no trabalho do professor em sala de aula.

Como tem a reserva para as pessoas com deficiência⁵, a gente fica de olho no processo seletivo para ver quais estudantes se inscrevem. Depois, os que aprovam a gente procura contatar com a escola anterior e com a família. E vai tendo referências para trabalhar com os professores no começo do ano (DOC. 3).

12. Possibilitar que o aluno possa pensar/digitar no computador como alternativa nos casos de baixa produção escrita. Escrever à mão nem sempre é uma tarefa fácil para o aluno com TDAH. Quando se observar que o aluno apresenta dificuldade nessa tarefa, é aconselhável reduzir o trabalho escrito ao necessário e permitir que o aluno copie anotação dos colegas ou do professor. Também convém pensar em outros recursos que auxiliam na aprendizagem, como materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD e materiais diferenciados como revistas, jornais e livros ou outro material concreto. São recursos favorecedores da aprendizagem: possibilitar ao aluno gravar aulas, trazer trabalhos gravados em CD ou pen drive, trabalhar em sala de aula com o auxílio do computador. A diversidade de materiais pedagógicos aumenta, consideravelmente, o interesse do aluno nas aulas e, portanto, melhora a capacidade de atenção.

Eu tentava trabalhar com ele uma parte palpável da informática. Pegava as peças, mostrava, fazia manusear. Tem um nicho para explorar. E o que eu observava é que quando pegava a parte prática, ia bem (DOC. 5).

⁵ Estudantes com TDAH não fazem jus ao ingresso por cota de pessoa com deficiência, dado que não se encaixam nessa modalidade. No entanto, no IFRS, têm direito a passar pelo processo de adaptação curricular.

13. Rohde e Mattos (2003) salientam a necessidade de o professor usar técnicas de prevenção para situações de conflito, comuns nesses estudantes, principalmente os que apresentam hiperatividade. Citam a música como ótimo instrumento para relaxar e diminuir o impacto negativo do comportamento.

Na música, que gostam, se concentram. Todo mundo é musical. Todo mundo é musicável ou musicalizável. Às vezes tem dificuldade em Biologia, mas se concentram na música ou na educação física (DOC, 12).

14. Como o estudante com TDAH, normalmente, não solicita auxílio do professor, torna-se importante encorajá-lo a perguntar, a participar ativamente da aula, a solicitar auxílio. Atitudes de estímulo e elogios devem prevalecer perante correções e punições. Como esses estudantes frustram-se facilmente, é comum que a pressão e o *stress* o levem ao descontrole e a apresentar comportamento inadequado. Nessas situações, é importante orientar, conversar em tom ameno, realizar *feedback* positivo. Cabe reforçar o que fazem certo seja para motivar para a aprendizagem, seja para elevar a sua autoestima ou minimizar dificuldades.

São alunos que precisam ser motivados para perceber a graça das coisas. Às vezes, eles acham desinteressante, então é preciso estimular. Daí vão sozinhos (DOC. 12).

Com certeza, além dessas estratégias muitas outras são passíveis de serem realizadas pelo professor no cotidiano escolar. Acredita-se que a partir de sua criatividade, do reconhecimento das necessidades individuais dos alunos e de poder contar com redes de apoio no interior da escola, outras poderão ser propostas. Nessa tarefa, pensa-se que pode contar, inclusive com a participação do estudante, que, como aluno do ensino médio, tem todas as condições de participar do processo de construção de sua aprendizagem.

3. O Ensino Híbrido como possibilidade pedagógica no TDAH

Hoje, os recursos tecnológicos se apresentam em todas as situações de nossas vidas. Com a disponibilidade cada vez maior de ferramentas digitais que podem colaborar com a tarefa de ensinar e aprender, há que se pensar em uma escola que possa usar a tecnologia para contemplar as diferentes necessidades dos estudantes do mundo contemporâneo.

Por essa razão, embora o reconhecimento das tecnologias e o uso dessas como um dos grandes colaboradores da aprendizagem e da inclusão social não emergiu como destaque na fala dos participantes da pesquisa, considera-se indispensável a defesa de seu uso e formas de sua utilização nas escolas do século XXI, onde a educação dos jovens exige ousar e inovar.

Assim, percebe-se que não há como declinar de abordar possibilidades do uso das tecnologias como estratégia pedagógica, já que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes nas atividades cotidianas e contribuem para tornar mais significativa uma atividade por meio da interação com tais instrumentos.

Os estudantes, principalmente adolescentes, fazem uso intenso da tecnologia (celular, jogos, redes sociais, etc.) e, geralmente, têm muita facilidade com esse tipo de instrumento. Assim, usar recursos que estão disponíveis, desde que contribuam efetivamente com o processo de aprendizagem do aluno, é um fator positivo que deve ser utilizado no processo de ensino.

O uso das tecnologias digitais no contexto escolar propicia muitas possibilidades de trabalhos significativos que favorecem a aprendizagem. Porém, o grande desafio é empoderar o aluno de forma que possa ser protagonista (sujeito) de sua própria história (FREIRE, 2011). Em um mundo que se tornou uma aldeia global onde as crianças e os jovens são nativos digitais, estabelecendo, por meio da tecnologia, novas formas de conhecimentos e de aprendizagens, as escolas têm que avançar no sentido de oportunizar aos seus estudantes uma autonomia solidária que os torne capazes de aprender de forma participativa e colaborativa, construindo-se como pessoa, viabilizando uma contribuição para a consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, tão necessários ao mundo de hoje.

Nas demandas do mundo contemporâneo, fazer frutificar talentos e potencialidades criativas exige da escola um movimento de voltar-se para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes em todas as dimensões: intelectual, social, afetiva, física e cultural. No que se refere ao TDAH, para que isso possa se concretizar, cabe conhecer o seu contexto, as suas características e a forma como o estudante com o transtorno aprende, reconhecendo que ele precisa de motivação e da colaboração de colegas e professores para que possa engajar-se no trabalho e desenvolver-se, não só na parte cognitiva, mas como ser humano integral que precisa progredir em todas as dimensões.

Nesse contexto, buscou-se analisar o Ensino Híbrido, que vem despontando no Brasil como uma proposta eficaz para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes do século XXI, como possibilidade pedagógica para os alunos com TDAH, que, por suas características, necessitam de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Com a concepção de que é o aluno quem deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, o Ensino Híbrido tem em sua base a personalização e a individualização do ensino. Leva em conta que o aluno aprende no seu próprio tempo e com formas e ritmos diferentes a partir dos seus conhecimentos prévios, competências e interesses. Nessa perspectiva, compreende-se que esse ensino possa ser vertente poderosa para uma aprendizagem mais ativa dos estudantes que sofrem com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Definido como *blended learning*, por Horn e Staker (2015), o Ensino Híbrido é concebido como um programa de educação formal que entrecruza momentos virtuais e presenciais. Na parte on-line, o aluno, a partir do conteúdo e das orientações do professor, tem controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo para trabalhar o conteúdo disponibilizado. Já, na parte presencial, que deve contar, obrigatoriamente, com a supervisão e participação do professor, há as discussões, a construção de projetos, o fortalecimento das relações interpessoais (HORN e STAKER, 2015).

A capacidade que a proposta do Ensino Híbrido possui de motivar os estudantes por meio da flexibilização das práticas do professor a torna uma alternativa válida no espaço de sala de aula, para o aluno com TDAH que necessita de estímulos e práticas diferenciadas para a aprendizagem.

Para o estudante, os benefícios da personalização são, sobretudo, a motivação – que substitui a frustração por não aprender e não acompanhar o ritmo, ditado, muitas vezes pelo professor – e a maximização do aprendizado no sentido de que o aluno tem oportunidade de aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e, efetivamente, com o professor (SCNHEIDER, 2015, p. 71).

Conforme analisado nesta pesquisa, a ausência de motivação é característica comum nos alunos com TDAH. Tanto que Barkley (2008, p. 33) diz que o TDAH, em parte, é um “TDM” – transtorno de déficit de motivação, já que a atenção, intrinsecamente, depende de motivação. Isso explica por que esses adolescentes conseguem manter a atenção naquilo que os interessa e em atividades prazerosas conforme depoimentos colhidos neste trabalho, mas não conseguem manter atenção em tarefas e atividades rotineiras. “A auto motivação proporciona o impulso, a determinação, a persistência e a força de vontade necessárias para ‘manter-se no rumo’ e perseverar na busca de objetivos futuros [...]” (BARKLEY, 2008, p. 335).

A escola pode ser um lugar onde os estudantes encontram a alegria e a motivação necessária para aprender. “O segredo é se colocar na pele deles e enxergar suas circunstâncias, incluindo suas ansiedades, seus problemas imediatos e suas motivações inatas” (HORN e STAKER, 2015, p. 141). Para esses autores, o Ensino Híbrido proporciona uma série de experiências que permite que os alunos “sejam bem sucedidos, façam progressos e se divirtam com os amigos” (p. 144).

O essencial nos programas de Ensino Híbrido é que o estudante tenha um tipo de controle sobre parte do seu estudo, caso contrário seria mais uma forma de transmissão de conteúdo on-line, em sala de aula, com utilização de determinado meio eletrônico para a informação. Isso significa que o tempo é utilizado pelo aluno para estudar, aproveitando o potencial oferecido pelas ferramentas on-line e que pode ser realizado em qualquer lugar (em casa, na escola, no laboratório de informática, no pátio da escola) com qualquer instrumento (livros, celular, computador, tablet) e da forma que achar necessário (sozinho, com colegas, solicitando ajuda). (HORN e STAKER, 2015).

Nesse sentido, reflete-se que o Ensino Híbrido é potencializador da aprendizagem dos estudantes com TDAH, visto que, além de servir de motivação

externa para seu aprendizado, a conexão entre a parte presencial e a on-line oferece diferentes formas de estudar e aprender.

Híbrido carrega o significado de matizado, mesclado – *blended* para Horn e Staker (2015). Combina com educação, já que essa supõe uma mescla de realidades, currículos, metodologias e estratégias de aprendizagem. No Híbrido tudo pode ser misturado, mesclado, fundido. Assim, no Ensino Híbrido (considera-se que a terminologia apropriada seria “Educação Híbrida” visto o conceito de educação ser mais abrangente do que ensino), pode-se ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos e múltiplos espaços e em situações diversas dentro de um todo cujas partes se complementam (HORN e STAKER, 2015).

A âncora de sua abordagem pedagógica é colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão do conteúdo, o que vem ao encontro das palavras de Freire (2015, p. 47) para quem “educar não é transferir conhecimentos mais criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Para ser Ensino Híbrido, as ferramentas de ensino não podem ser usadas do ponto de vista do professor. A tecnologia utilizada para o ensino on-line deve passar o controle do conteúdo e do ensino para o estudante. Pode ser o controle do ritmo de aprendizagem, que possibilita parar, retroceder ou pular determinado conteúdo on-line, o que para o estudante com TDAH pode significar oportunidade de aprendizagem no tempo e no ritmo que pode acompanhar. Pode, também, tornar possível a aprendizagem de um conceito ou o local desejado para concluir um trabalho on-line. O essencial, para ser caracterizado como híbrido é a necessidade “que um programa educacional inclua o ensino on-line com pelo menos algum elemento de controle por parte dos estudantes em termos de tempo, lugar, caminho e/ou ritmo” (VALENTE, 2015, p. 34).

Para o estudante com TDAH, que tem dificuldade de sentar e se manter concentrado, escutando a exposição oral do professor, por exemplo, a possibilidade de participar ativamente do processo de sua própria aprendizagem por meio da interação com colegas e da busca de soluções para os problemas possibilita, além de canalizar seus interesses de forma que possa aprender a elevar sua autoestima, aprofundar os laços de amizade com os colegas.

Autores defendem quatro modelos para categorizar a maioria dos programas de Ensino Híbrido enquadrando-os nas denominações “Rotação

(por estações, rotacional, sala de aula invertida, rotação individual), Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido” (HORN e STAKER, p. 37-53; BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 54-60).

Em razão da necessidade de delimitar o texto deste artigo, optou-se por analisar, entre os modelos citados acima, o modelo de Rotação nas formas: estações, sala de aula invertida e rotação individual, por considerar essas configurações como as estratégias facilitadoras da aprendizagem mais adequadas à realidade brasileira. A pesquisa referente às demais denominações pode ser encontrada em SIMON (2017).

3.1 O modelo de Rotação

No modelo de **Rotação**, os estudantes realizam as atividades por ciclos, de forma alternada e de acordo com uma sequência e um tempo fixo ou orientação do professor. Tais atividades podem ser realizadas com ou sem a presença deste. As tarefas, diversificadas podem envolver discussões em grupo de um projeto, leituras, atividades escritas, etc. O essencial é que, obrigatoriamente, uma das tarefas seja on-line.

A **Rotação por estações** pode ocorrer dentro de uma ou de um conjunto de salas de aula. Os estudantes são organizados em grupos, sendo que um deles envolve-se com atividades on-line, exigindo menos a presença do professor. Enquanto isso, outros grupos realizam outras tarefas, de acordo com os objetivos do professor.

No final de um tempo previamente combinado, ocorre a troca (rotação) das tarefas. Os alunos se revezam, até que todos passem por todos os grupos. Não existe um planejamento sequencial e as tarefas realizadas são independentes (cada estação tem um começo, meio e fim). Entretanto, são previstas de forma a haver uma integração entre elas, para que, ao final, todos possam ter tido acesso ao mesmo conteúdo.

Isso possibilita ao professor, acompanhar de forma mais próxima alunos que apresentam mais dificuldade, o que pode beneficiar grandemente os estudantes com TDAH que precisam de um atendimento mais individualizado. Além disso, como citado nas estratégias, os recursos variados (vídeo, áudio, livros) utilizados nos diferentes grupos possibilitam motivar e atender às necessidades de aprendizagem desses alunos.

Ao professor cabe a tarefa de mediador. Ao invés de exposições longas, nas quais os alunos, principalmente os com o transtorno, têm dificuldade de se concentrar, o professor passa a canalizar sua energia na tarefa de diagnosticar os conhecimentos dos estudantes, estimular o aprendizado e, ao final, realizar junto com os alunos a sistematização das aprendizagens.

Horn e Staker (2015) exemplificam esse modelo, citando o programa READ 180 da Scholastic, que vem desde 1998 utilizando o modelo de rotação por estações. Voltado para estudantes de ensino fundamental e médio cujo desempenho encontra-se abaixo da proficiência, divide a aula de forma a direcionar uma das partes para o trabalho em pequenos grupos, onde fica com tempo disponível para auxiliar os estudantes em suas necessidades individuais. Outras duas partes são destinadas para a prática individual, com a utilização de livros ou áudio do READ 180. As aulas iniciam e terminam com discussões que envolvem toda a turma. Essa experiência mostra a possibilidade de adequação dessa proposta de acordo com a classe de alunos.

Os autores afirmam que, segundo dados de pesquisa, “esse programa resultou em um ganho médio de 12 pontos percentuais no desempenho da leitura e 4 pontos na interpretação da leitura por adolescentes” (HORN e STAKER, 2015, p. 29).

Assim, cabe refletir que, no que se refere aos estudantes com TDAH, que pela dificuldade de concentração e hiperatividade, muitas vezes, não conseguem acompanhar os demais, sendo condenados ao fracasso, essa proposta pode ser válida para favorecer sua aprendizagem, atendendo a suas individualidades.

A **Sala de aula invertida** é assim denominada por inverter a função normal de uma sala de aula. A teoria é estudada em casa, no formato on-line e a sala de aula serve para as discussões, construção de projetos, resoluções de problemas, etc. Isso não significa que os estudantes vão deixar de aprender por meio de aulas expositivas (até porque os vídeos que vão estudar em casa, podem ser feitos pelo próprio professor com as explicações do conteúdo que considerar necessárias). Dessa forma, o que era feito na sala de aula é feito em casa e o que era feito em casa, é feito na sala com a colaboração do professor e dos colegas (HORN e STAKER, 2015).

De acordo esses autores, a oportunidade de assistir videoaulas pelo computador pode ser vista como uma aula expositiva, semelhante à aula tradicional. Mas, defendem que, entre as duas, há uma diferença fundamental relacionada ao tempo. Enquanto o processo expositivo em sala de aula é gasto em um

processo passivo, com os alunos escutando a explicação do professor, na proposta apresentada eles têm oportunidade de, enquanto estão na escola, trabalharem na construção de projetos, na resolução de problemas ou discutindo questões. Isso quer dizer que o tempo de escola é utilizado de forma que o estudante possa participar ativamente do seu processo de aprendizagem (HORN e STAKER, 2015). Além disso, considera-se que uma videoaula pode ser assistida pelo aluno em qualquer lugar e pelo número de vezes que desejar (ou precisar), o que é relevante no caso de alunos com o transtorno. Essa proposta, embora também exija um certo grau de independência do aluno, tem a vantagem de o estudante aprender de forma prazerosa e, também, revisar o conteúdo o número de vezes que desejar.

Na **Rotação individual** cada estudante escolhe a sua modalidade dentro de uma lista de propostas. É semelhante a rotação por estações, só que os alunos têm roteiros personalizados, com cronogramas diários elaborados pelo professor e as rotações são feitas seguindo esses roteiros. Eles não precisam passar por todas as estações, mas por aquelas que atendem a suas necessidades individuais e fazem sentido para a sua aprendizagem.

Neste tipo de rotação, a avaliação deve ser considerada a partir da personalização, uma vez que a individualidade só pode ser considerada a partir das facilidades e das dificuldades que o estudante apresenta.

Verifica-se que, para o estudante com TDAH, este é um modelo que facilita sua aprendizagem, haja vista a possibilidade do professor poder acompanhar passo a passo seu desenvolvimento, em razão da agenda ser singularizada segundo suas necessidades. Além disso, o tempo de rotação pode ser livre, o que favorece o ajuste ao tempo e ao ritmo desse estudante que, geralmente, foge do padrão dos demais. Como protagonista do seu aprendizado, esse estudante terá melhores condições de aprender, principalmente se for oportunizada a construção de projetos que possibilitam sustentar as aprendizagens, sem ficar preso a memorizações, o que, na maioria das vezes, é tarefa impossível para o estudante com o transtorno.

Percebe-se que o Ensino Híbrido, pela proposta que apresenta, pode servir como resposta a muitas das dificuldades apresentadas. Como facilitador do trabalho do professor e potencializador da aprendizagem dos alunos, pode devolver a motivação e o prazer de ensinar e aprender, muitas vezes esmaecida pelos problemas enfrentados.

Assim, conclui-se que o Ensino Híbrido é um instrumento fecundo para vencer muitos dos problemas que afetam professores e alunos (entre eles os com TDAH), já que possibilita:

- Maior motivação e engajamento dos estudantes, o que pode auxiliar nas dificuldades desses no que se refere à concentração e ao interesse pelas atividades realizadas, favorecendo a aprendizagem.
- Um melhor aproveitamento do tempo do professor, considerando a possibilidade de canalizar o tempo gasto com as explicações tradicionais com outras atividades que podem ser mais produtivas e oferecer melhores resultados.
- Planejamento personalizado a partir das competências apresentadas pelo aluno, o que permite, partindo do seu desenvolvimento real, observar e intervir, efetivamente, nas dificuldades apresentadas, possibilitando seu crescimento.
- Oferta de experiências de aprendizagem, respeitando as diferentes formas de aprender dos alunos, já que cada um, mesmo entre aqueles com TDAH, tem sua forma peculiar de aprender.
- O desenvolvimento da autonomia, o que nada mais é do que oportunizar condições para a cidadania.
- Aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno, em razão de que, os estudantes de hoje carregam consigo a tecnologia, utilizando-a sempre que for possível (HORN e STAKER, 2015; BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

A escola pode ser um lugar onde os alunos encontram alegria em aprender. Quando uma escola tem o modelo certo do ponto de vista dos estudantes, de modo que se alinha perfeitamente com as coisas que lhe são importantes, eles vão para a aula motivados e ávidos por aprender. O segredo é planejar com empatia. A estrutura do trabalho é um instrumento para ajudar com base nesse ponto de vista (HORN e STAKER, 2015).

Como local privilegiado de produção histórica do conhecimento e possibilidade de humanização do homem, a escola deve pautar suas ações em uma cultura de respeito e solidariedade humana. O Ensino Híbrido, pela possibilidade de concretização deste ideal, pode abrir caminhos para a educação que a humanidade almeja.

Integrar o ensino híbrido ao contexto curricular faz parte de uma política de escola que visa o alinhamento pedagógico às boas práticas metodológicas. A favor dessa escolha pesa o fato de o ensino híbrido considerar ensino e aprendizagem componentes indissociáveis do fazer pedagógico. Nesse sentido, o método referenda não somente o ensino adaptativo, mas também a aprendizagem personalizada. Ambos os aspectos fundem-se nessa ideia tão essencial, mas, ao mesmo tempo, muitas vezes esquecida: a escola de qualidade é aquela onde alunos e professores aprendem. O ensino híbrido, por meio de seus diferentes modelos e estratégias, intensifica a capacidade de ensinar e aprender, resgatando, por assim dizer, o encantamento – elemento imprescindível para tornar a escolarização inesquecível dentro do processo de educação (CANNATÁ, 2015, p. 166).

Essa fala, proferida pelas docentes Silvana Leporace e Minatel Melo de Cerqueira atuantes no Colégio Dante Alighieri, de São Paulo e registrada por Cannatá, sintetiza a importância do Ensino Híbrido no cotidiano escolar. A participação dessas docentes em curso experimental dessa proposta no ambiente escolar levou à inserção do Ensino Híbrido na grade curricular da escola. Espera-se que outros sigam o exemplo e que os estudantes com TDAH sejam, de veras, beneficiados.

Considerações Finais

Aprender sim, mas aprender o quê? Como? Quando? Todos sabemos que a aprendizagem acontece ao longo da vida, em todos os lugares, momentos e situações.

No que se refere à escola, lugar onde se produz a educação formal, refletir sobre o que o estudante deve aprender, remete ao que o professor deve ensinar, o que envolve adaptar os objetivos propostos para a turma. Já o “como” e o “quando” se voltam às metodologias e às atividades que devem ser propostas para atingir os objetivos previstos.

Adaptar o currículo em função das necessidades dos alunos é uma ação imprescindível para efetivar a aprendizagem e garantir a permanência, uma vez que serve para eliminar barreiras, para combater atitudes discriminatórias e oferecer reais condições de aprendizagem a todos os alunos

Assim, buscou-se neste estudo, analisar práticas pedagógicas que possam auxiliar os estudantes com TDAH de forma a possibilitar a permanência e o êxito escolar dos mesmos.

Nas práticas evidenciadas neste estudo, observou-se que muitas delas são simples e podem ser utilizadas pelo professor no cotidiano escolar. São ações relacionadas a pequenas adaptações na rotina das aulas e que auxiliam grandemente o estudante com TDAH, já que ajudam na organização, no melhor aproveitamento do tempo no processamento das informações, na melhora da atenção sustentada e no autocontrole.

Além dessas estratégias, abordou-se o Ensino Híbrido, por sua possibilidade de promover a aprendizagem de estudantes com TDAH, por meio de atividades motivadoras proporcionadas por um ensino personalizado que possibilita atender tanto os estudantes com TDAH quanto os demais, dentro do universo de diversidades que se apresentam no mundo da escola.

Referências Bibliográficas

APA - American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual diagnóstico e estatístico das doenças mentais. DSM5**. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58_aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARKLEY, R. A. (Org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CANNATÁ, V. Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, Penso 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

OHLWEILLER, L. Transtornos da aprendizagem. Introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em TDAH**: Porto Alegre: Artmed, 2003

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (Org.) **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo do ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, Penso, 2015.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**. TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4 ed. São Paulo: Globo, 2014.

SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (Org.). **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Corag, 2015.

SOUZA, E. N. **Problemas de aprendizagem** – crianças de 8 a 11 anos. Bauru. Edusc. 1996.

SIMON, M.I. **Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IFRS**: desafios e possibilidades de aprendizagem. 2017. 186f. Dissertação. Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Unicruz, Cruz Alta.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido, personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre. Penso. 2015.





AAI

Assessoria de
Ações Inclusivas



PROEX

Pró-reitoria de
Extensão



INSTITUTO FEDERAL

Rio Grande do Sul

Nesta obra foi utilizada a fonte Myriad Pro.

Capa em papel couché fosco 230g.

Páginas internas em papel ofset 75g.



Departamento de Comunicação
Reitoria IFRS

Telefone: (54) 3449.3397

E-mail: comunicacao@ifrs.edu.br