

Flexibilização curricular e a inclusão de alunos com deficiência: percepções de professores do ensino fundamental na cidade de Acopiara-CE

Curricular flexibilization as a feasible mechanism of inclusion of students with disabilities: perception of the elementary school teachers in the city of Acopiara-CE

Flexibilización curricular e inclusión de estudiantes con discapacidad: percepciones de docentes de primaria en la ciudad de Acopiara-CE

Recebido: 11/05/2022 | Revisado: 22/05/2022 | Aceito: 26/05/2022 | Publicado: 02/06/2022

Maria da Glória Alves de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2253-302X>
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
E-mail: gloria.alves@aluno.uece.br

Aurea Lucia Cruz dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-0236>
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
E-mail: aureaeduc@gmail.com

Giovana Maria Belém Falcão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
E-mail: giovana.falcao@uece.br

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender as percepções de professores sobre a flexibilização curricular e se a vivenciam em sua prática junto a estudantes com deficiência. O estudo de natureza exploratória, se apoia na abordagem qualitativa e ouviu por meio de questionário eletrônico, sete professores do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Acopiara-Ce. A análise dos dados evidenciou os desafios vivenciados pelos docentes em seus contextos de atuação, com salas com elevado número de estudantes com deficiência, fragilidade na formação docente, estrutura física inadequada, dificuldade na acessibilidade pedagógica e na estrutura de pessoal de apoio. Revelou ainda que os participantes apresentam conhecimento superficial sobre flexibilização curricular, embora digam que conheceram o termo em suas formações inicial ou continuada. O estudo aponta para a importância de mais estudos sobre a flexibilização curricular, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de se contemplar nas formações de professores sobre o assunto, tão importante para a construção de uma atuação docente mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Flexibilização curricular; Educação pública; Formação docente; Ensino em saúde.

Abstract

This study aims to understand teachers' perceptions of curriculum flexibility and whether they experience it in their practice with students with disabilities. The exploratory study is based on a qualitative approach and heard, through an electronic questionnaire, seven elementary school teachers from the municipal public network of the city of Acopiara-Ce. Data analysis highlighted the challenges experienced by teachers in their work contexts, with classrooms with a high number of students with disabilities, fragility in teacher training, inadequate physical structure, difficulty in pedagogical accessibility and in the structure of support staff. It also revealed that the participants have superficial knowledge about curricular flexibility, although they say that they knew the term in their initial or continuing education. The study points to the importance of further studies on curricular flexibility, at the same time it reveals the need to contemplate in teacher training on the subject, which is so important for the construction of a more inclusive teaching performance.

Keywords: Inclusive education; Curricular flexibility; Public education; Teacher training; Health teaching.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender las percepciones de los profesores sobre la flexibilidad curricular y si la experimentan en su práctica junto con los estudiantes que tienen discapacidad. El estudio es de naturaleza exploratoria se basa en un enfoque cualitativo y escuchó, a través de un cuestionario electrónico, siete profesore que trabajan en la escuela primaria de la red pública municipal de la ciudad de Acopiara-Ce, El análisis de los datos destacó los desafíos experimentados por los docentes en sus contextos de trabajo, con aulas con un alto número de estudiantes con

discapacidade, fragilidade na formação docente, estrutura física inadequada, dificuldade na acessibilidade pedagógica e na estrutura do pessoal de apoio. Também revelou que os participantes têm um conhecimento superficial sobre a flexibilidade curricular, embora digam conhecer o termo em sua formação inicial ou contínua. O estudo aponta para a importância de aprofundar os estudos sobre a flexibilidade curricular, ao mesmo tempo que revela a necessidade de contemplar na formação docente o tema, tão importante para a construção de uma atuação docente mais inclusiva.

Palavras chave: Educação inclusiva; Flexibilidade curricular; Educação pública; Formação de professores; Ensino em saúde.

1. Introdução

Desde 2020, toda a humanidade foi atingida pela pandemia da Covid-19, o que causou impacto nos mais diversos aspectos de nossas vidas. Conforme Silva et al. (2020, p. 298), “A pandemia [...] modificou a atuação de diversos setores em todo o mundo [...] obrigando pessoas e instituições a remodelarem suas atividades, cumprindo o distanciamento social, como prevenção à disseminação do vírus”. O distanciamento social, exigiu o afastamento das atividades de forma presencial no âmbito educacional, interferindo, sobretudo nos processos de ensino e aprendizagem, pois a partir de então, as aulas passaram a ser mediadas pelas tecnologias, nem sempre acessíveis a todos.

Essa situação se torna ainda mais complexa, na educação especial/inclusiva em função das especificidades de seu público. E como bem salientam Neta et al. (2020):

A mediação a distância, o afastamento do espaço escolar, a ausência de práticas pedagógicas individualizadas, a descontinuidade nos processos terapêuticos, a falta de interação entre os alunos, e a própria alteração na rotina das famílias tendem a evidenciar ainda mais os problemas que a educação inclusiva enfrenta atualmente. (p. 28)

A educação inclusiva já enfrentava diversos desafios em sua conjuntura e, com o advento da pandemia muitos desses desafios ficaram ainda mais visíveis. Nos aspectos concernentes a todo esse cenário de pandemia, “Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro (Krenak, 2020). Embora os caminhos da educação especial mostrem que já percorremos um longo trajeto, contudo, ainda se faz necessário evidenciar que não alcançamos de forma satisfatória o que se configura como educação inclusiva em conformidade com os marcos regulatórios e documentos que norteiam a educação inclusiva, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB número 9304/96 (Brasil, 1996), das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), e outros documentos não mencionados, mas, significativos nessa trajetória. “A inclusão, é um processo social, porém, para se efetivar, requer demandas práticas, ações e atitudes inclusivas de respeito e valorização ao ser humano. Atitudes muito importantes, principalmente, no contexto escolar” (Boaventura, 2007, p. 148).

A educação especial inclusiva tem o intuito de garantir o desenvolvimento pleno de seu público, para tanto, é preciso oferecer caminhos alternativos (Vigotski, 2012) para que os estudantes com deficiência tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Neste sentido, o currículo não pode ser engessado, é preciso pensar em possibilidades que garantam a aprendizagem. Mediante a isso, a flexibilização curricular aparece como um aparato essencial e indispensável para a construção de um ambiente integralmente inclusivo. O currículo escolar pode favorecer essa efetivação, pois “[...] é democrático, possibilitando que a comunidade escolar tenha certa autonomia para flexibilizar e definir prioridades, favorecendo assim a inclusão” (Minetto, 2012, p. 57).

A inclusão das pessoas com deficiências, é uma pauta que precisa ser discutida nos mais diversos espaços, e ao falar sobre flexibilização curricular, a temática requer uma concessão de cuidados, pois tem se constituído um desafio. Mercado e Funes (2017) assim conceituam flexibilização curricular:

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados. (p. 5)

Em contato com professores da sala comum, por meio da experiência em projetos de extensão universitária, era comum ouvir o estranhamento dos mesmos quando abordávamos sobre a flexibilização curricular no processo de inclusão. Alguns docentes até afirmavam conhecer o termo, porém em suas falas ficava evidente que apenas adaptavam as atividades para o aluno com deficiência, o que é bem diferente da proposta da flexibilização curricular.

Tais constatações nos levaram a fazer outras reflexões sobre o tema. Nesta perspectiva buscamos saber: Como os professores compreendem o termo flexibilização? Fazem uso da flexibilização curricular em suas práticas junto aos alunos com deficiência? Para responder a tais questionamentos procuramos ouvir professores de duas escolas do ensino fundamental de uma cidade da região centro-sul do estado do Ceará e definimos como objetivo do estudo: compreender as percepções de professores do ensino fundamental sobre flexibilização curricular e se fazem uso dela em sua atuação junto a estudantes com deficiência.

A pesquisa de natureza qualitativa, se configura como um estudo exploratório. Para a produção dos dados realizamos questionário com sete professores do ensino fundamental, que aconteceu por meio digital, usando a plataforma do Google Forms¹. A importância da pesquisa se evidencia, em função da flexibilização curricular atuar como um mecanismo importante e indispensável para distanciar a exclusão do chão da sala de aula quando se refere ao currículo escolar (Leite, 2000).

O texto se organiza na divisão de tópicos assim definidos: além dessa introdução, trazemos o percurso metodológico, quando definimos a abordagem do estudo, o cenário e os sujeitos participantes. Na sequência trazemos o resultado do estudo empírico a partir da discussão de duas categorias e, por fim, as considerações finais da investigação.

2. Método

De acordo com Gatti (2002), falar em pesquisa significa buscar o conhecimento referente a uma determinada coisa, embora ressalte que com a pesquisa não procuramos “qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (p. 11). Isso implica que fazer pesquisa, é uma atividade sistemática, cheia de detalhes e rica em profundidade na busca pelo que deseja conhecer.

2.1 Abordagem da pesquisa

Este estudo consiste em um estudo exploratório, com suporte na abordagem qualitativa. Em conformidade com Severino (2007) no caráter exploratório, sua finalidade é levantar informações sobre um determinado objeto ou fenômeno, especificando um campo de trabalho para ser explorado, mapeando suas condições e ações.

A pesquisa com abordagem qualitativa não dá ênfase em tabelas, gráficos ou resultados em porcentagem, optando por um tratamento dos dados obtidos de forma subjetiva, pois possibilita maior compreensão dos dados coletados (Prodanov & Freitas, 2013).

2.2 Cenários e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Acopiara, Ceará. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), o município acopiarense tem uma área de 2.265,349

¹ Google Forms é um formulário online e está presente no app da Google; é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltiplas escolhas, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

Km² e cerca de 53.931 habitantes. Sobre esse município, cenário da pesquisa, local onde resido, eis mais um motivo da escolha para investigar essa realidade, faz-se importante compartilhar um pouco da história desse município.

A cidade de Acopiara está localizada na região centro-sul do estado do Ceará, segundo o censo do IBGE de 2020, o município acopiarense tem uma vasta extensão territorial que chega a 2 254,279km² e uma população de 54,687 habitantes. Acopiara foi fundada dia 28 de setembro de 1921, assim, no ano de 2021, a cidade completou 100 anos, vale salientar que essa cidade já teve outros dois nomes, sendo seu primeiro Vila Lajes e segundo Afonso Pena.

O Município no que se refere a educação numa perspectiva do ensino fundamental, segundo o IBGE (2020) teve uma quantia de 5.788 matriculados e uma quantidade de 354 docentes e um de número de 42 escolas no ensino fundamental.

Para a produção dos dados inicialmente, foi pensado em uma entrevista, que segundo Gil (2008), é uma metodologia que o pesquisador faz perguntas para os entrevistados com o objetivo de obter informações sobre o tema da investigação, porém, mediante a toda conjuntura refletiva do Covid-19, não foi possível a realização das entrevistas, nos levando a optar pela aplicação de questionário.

Gil (2008) faz a seguinte definição sobre o questionário como opção de investigação.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p.121).

Ainda nessa perceptiva da escolha da abordagem, o autor destaca as vantagens de se trabalhar com o questionário, ao invés de entrevista assim, eles apresentam 5 justificativas a essa afirmação que são categorizadas com as letras “a, e, i, o e u”, dessa forma, escolhi a letra A para referendar a escolha ao questionário como algo que “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (Gil, 2008, p. 122).

O questionário foi construído pelo Google Forms, tendo sido organizado com perguntas que buscavam coletar informações pessoais e profissionais, e ainda, outras perguntas que faziam referência à percepção e ações dos professores mediante a inclusão escolar. Dessa forma, o questionário se configurou com perguntas de múltipla escolha e abertas.

O instrumento foi aplicado em duas escolas do município de Acopiara-CE, tendo em uma das instituições 13 professores e na outra 12. Vale ressaltar que essa quantidade se refere apenas aos docentes do ensino fundamental em suas séries iniciais. Desse quantitativo de 25 professores, foi obtida uma participação de apenas 07 (sete) docentes. É importante, mencionar que serão usados como identificação a nomeação em P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, representando os participantes respondentes, primando pelo sigilo da identidade dos participantes.

Considerando as informações pessoais e profissionais dos docentes, houve prevalência do gênero feminino entre os participantes, com um total de 06 mulheres e, somente 01 participante do gênero masculino. Em pesquisa realizada com docentes da educação básica, Farias (2005) também constatou predomínio de docentes do sexo feminino. Com relação a faixa etária dos docentes, a pesquisa evidenciou uma maturidade profissional dos sujeitos da pesquisa, pois dos sete docentes 5 deles afirmaram ter mais de 35 anos e apenas 2 deles disseram ter entre 25 a 35 anos de idade, além disso ao serem questionados sobre o tempo de atuação, todos os entrevistados alegaram ter mais de 3 anos de exercício no magistério.

O número reduzido da amostra pode ser entendido tanto pelo fato dos demais professores não terem alunos com deficiência na classe regular ou pelo fato da pesquisa ter sido realizada em período de final de ano, onde os professores estavam com muita demanda de trabalho, o que pode ter dificultado a participação de um maior número docentes. A análise dos dados resultou em duas categorias, a saber: Formação e atuação docente: desafios no chão da escola e Ambiguidade no discurso sobre flexibilização curricular, que serão apresentados no tópico a seguir.

3. Resultados e Discussão: Saberes, Dizeres e Fazeres em Educação Inclusiva e a Flexibilização Curricular

Para entendermos como os docentes compreendem a flexibilização curricular e se ela vem sendo utilizada em suas práticas, procuramos conhecer aspectos de suas formações, a realidade das escolas em que atuam e de modo mais específico indagamos sobre a flexibilização curricular. O resultado dessas falas será apresentado em duas categorias.

3.1 Formação e atuação docente: desafios no chão da escola

Para melhor entender sobre a compreensão dos participantes em relação ao termo flexibilização curricular, buscamos saber sobre a formação dos docentes. Ao indagarmos sobre a formação inicial dos sujeitos da pesquisa, 2 deles não informaram, 1 tem apenas o ensino médio, 2 possuem graduação em Pedagogia, 1 deles graduação em Letras e outro em Biologia. No tocante a formação continuada em nível de pós-graduação, 4 docentes informaram ter especialização, sendo que 3 na área de gestão escolar e outro na educação infantil.

Nesse sentido, vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº. 9394/96, em seu artigo 62, exige ao menos a formação de nível médio na modalidade Normal para a atuação de docentes no ensino fundamental, como poder ser lido na íntegra abaixo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

É importante salientar que a formação inicial e continuada, se apresentam como aspectos preponderantes para a construção de uma escola inclusiva e professores mais empenhados na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Santos e Falcão (2020) salientam que a formação docente precisa favorecer apropriação do conhecimento técnico-científico e a construção de saberes que permitam mudanças significativas nas concepções, crenças, e na prática pedagógica. Nesse sentido, reafirmamos a importância da formação de professores, embora saibamos que ela sozinha não dará conta de todas as demandas, tendo em vista que a inclusão exige mudanças estruturais.

Por compreender a formação inicial e continuada como importante para a atuação docente, coube saber se os referidos participantes foram contemplados em alguma dessas duas formações com estudos sobre a flexibilização curricular. Todos os participantes afirmaram ter conhecimento do termo em suas formações, porém não trouxeram maiores detalhes sobre em que momentos estudaram sobre o termo e em que contexto ela foi trazida para ser estudada, indicando que apenas conhecer o termo, sem aprofundamento.

Tendo em vista que a pesquisa é direcionada aos docentes que têm alunos com deficiência, procuramos saber a quantidade desses discentes nas turmas dos participantes. Desse modo dos sete respondentes apenas um não informou o número de alunos com deficiência, os demais responderam da seguinte forma: três disseram ter apenas um aluno com deficiência; um professor, tem quatro alunos com deficiência; outro docente informou ter sete discentes com deficiência e, por último um docente afirmou ter oito alunos com deficiência.

Chama a atenção que alguns professores têm elevado número de alunos com deficiência em suas salas, o que sem dúvida, resulta em desafios na atuação desses docentes, pois como bem se sabe, as demandas são específicas, exigindo um olhar particularizado para cada aluno. Referindo-se as dificuldades dos professores em possibilitar uma atenção individualizada para os estudantes com deficiência, Silva e Severino (2019) destacam que elas decorrem das condições de trabalho, principalmente, em função da super lotação das salas de aula.

Por outro lado, mediante as respostas dos docentes é evidenciada que o acesso desses alunos na escola regular é uma

realidade, fato que pode ser reforçado ao analisarmos os dados do Ministério da Educação (MEC), onde é apresentado que no ano de 2019, foram matriculadas nas escolas brasileiras, 1, 3 milhões de pessoas com deficiência (Brasil, 2019). Os dados nos mostram que os estudantes com deficiência estão inseridos na sala de aula regular das escolas brasileiras, no entanto é preciso que ocorram avanços no sentido de melhorar o atendimento desses estudantes, com ações mais significativas, como por exemplo, a flexibilização curricular, para que tenham garantido não apenas o acesso, mas o direito a aprender.

Corroboram com essa compreensão Deimling e Moscardini (2012), ao afirmar que os estudantes estão presentes no interior escolar, porém nos alertam para o fato de ocorrer uma supervalorização de questões pragmáticas, como a socialização e a afetividade em detrimento da cognição dos educandos com deficiência.

Ao serem indagados sobre os desafios da educação inclusiva, os participantes apontaram como problemas: a fragilidade na formação profissional, espaços inadequados estruturalmente, poucos profissionais com disponibilidade para acompanhar e um outro aspecto destacado é o fato de as salas serem bem numerosas. Vejamos o que nos diz um participante:

no âmbito geral, a inclusão é linda e maravilhosa no papel, a realidade diária é diferente, não existe espaço estruturado profissionais disponíveis para acompanhar como se deve, salas numerosas, muito distante do que é assegurado nos direitos desses que deviam ser inclusos”; “tudo é muito bonito no papel, mais na realidade das coisas são diferentes, precisamos de profissionais qualificados, espaços estruturados, pois contamos com salas bem numerosas. (P4)

Como exposto, as salas de aulas na classe regular de ensino são bombardeadas por todas esses aspectos que dificultam a inclusão escolar. No dizer de Barros et al. (2015), “Observa-se que as escolas públicas devem rever o número elevado de alunos em sala de aula, se realmente pensam em viabilizar a proposta da educação inclusiva” (p. 155).

Ao serem indagados sobre a compreensão que têm sobre inclusão, percebemos que os docentes entendem o termo de modo genérico, apresentando uma resposta construída teoricamente, porém não trouxeram elementos de como a inclusão se materializa. Um dos participantes disse que compreende a inclusão como “importante”, porém não trouxe mais detalhes, mostrando assim, uma percepção tímida ao tratar do assunto. Para outro participante, a inclusão é entendida como um ambiente de inserir e integrar o aluno com deficiência como é visto na fala desses dois docentes: “inserir o aluno em tudo que ele se dispôr a realizar dentro de suas limitações” (P6); “integração e garantia de conhecimento de aprendizagem desses alunos dentro de um mesmo contexto escolar” (P2).

O participante utiliza o termo integração, paradigma anterior ao da inclusão, revelando, portanto, certo desconhecimento no tema. Para Mantoan (2015), “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou grupo de alunos, que foi anteriormente excluído” (p. 28). Assim posto, a intenção da integração é apenas inserir esse indivíduo no ambiente escolar regular, não tendo maiores preocupações em preparar este ambiente para receber e favorecer o desenvolvimento integral do aluno, como é defendido na perspectiva inclusiva.

Ainda sobre a compreensão de inclusão, um participante explicou que entende um ambiente inclusivo como aquele que é capaz de proporcionar socialização, adequação do ensino para se chegar ao aluno: “É a socialização e adequação do ensino/aprendizagem do aluno com deficiência psico-motora” (P4). Porém, cabe salientar que um aluno está em socialização não necessariamente quer dizer que esse indivíduo está incluído, pois a socialização é um dos requisitos para se construir um ambiente inclusivo.

Procuramos ainda saber dos participantes se reconhecem a escola em que atuam como inclusiva e pedimos que explicassem o motivo. Apenas dois docentes reconhecem a escola que trabalha como inclusiva e, quatro deles disseram não a considerar. Outro disse que a instituição de ensino em que atua é parcialmente inclusiva. Em suas falas ressaltam que a escola não é inclusiva por não oferecer estrutura física, principalmente, mas também apontam a falta de estrutura pedagógica adequada. Vejamos o que P6 disse: “Não, porque não há estrutura física e nem pedagógica que ampare essas crianças, elas estão inseridas na sala de aula assim como as demais”.

Outro participante afirma que a escola em que atua é parcialmente inclusiva, pois segundo ele falta acessibilidade, formação docente e metodologias diferenciadas para atender as especificidades de todos os alunos: “parcialmente, a estrutura da escola não é acessível e faltam formações aos professores, para conhecer cada aluno adequadamente e metodologias específicas a nossa realidade”. (P7)

Sobre os desafios que a escola ainda precisa responder, Mendes (2002), esclarece que:

para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve modificar-se no aspecto político (construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região); no aspecto educacional (capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular) e no aspecto pedagógico (o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados). (p. 76)

É inegável a importância de se investir em diversos aspectos para que a inclusão possa, verdadeiramente, se efetivar, desde políticas públicas, formação docente, acessibilidade física, atitudinal e pedagógica. Nesse sentido, a flexibilização curricular se revela como possibilidade. Mantoan (2015) reforça dizendo que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saber lidar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com todos os alunos, sem exceções.

Como exposto, dos sete participantes, apenas dois docentes reconhecem a escola em que trabalham como inclusiva, tendo apenas um deles justificado seu ponto de vista com a seguinte frase: “porque tem ótimos profissionais” (P5).

Ao abordar com os professores sobre o uso da flexibilização em sua atuação docente, cinco responderam que sim, fazem o uso dela em sua prática, os outros dois trouxeram respostas diferentes onde um disse “às vezes” e o outro relatou que “nem sempre”. Assim, temos um número favorável de professores de dizem fazer o uso da flexibilização curricular. Apresentamos a discussão desses dados, na seção que se segue.

3.2 Ambiguidade no discurso sobre flexibilização curricular

Ao tratar com os docentes sobre seu conhecimento a respeito da flexibilização curricular, dos sete participantes apenas um disse “não” ter conhecimento sobre o assunto. Já quando se é perguntado se em sua atuação é utilizada a flexibilização curricular, o mesmo que disse não ter conhecimento sobre a flexibilização, diz “sim” para a segunda pergunta. Dessa forma, se evidencia uma ambiguidade nas respostas, pois em um momento ele diz não ter o conhecimento sobre a flexibilização e em outro momento ele diz fazer o uso dela.

Como já apresentado, a maioria dos professores disse tanto conhecer como fazer o uso da flexibilização curricular. Nesse sentido, foi solicitado que caso tenha respondido que “sim”, fizessem uma breve definição sobre a flexibilização curricular e assim, obtivemos os seguintes resultados dos sujeitos da pesquisa:

porque é obrigatório” (P1); “permiti que dentro do meu planejamento; minhas atividades desenvolvam habilidades não só voltadas para as disciplinas aplicadas; como também para o lado emocional e social”; “É a revisão dos objetivos a seres definidos no curricular escolar”; “Adaptar o currículo tornando-o apropriado as peculiaridades dos alunos”; “seria adequar o currículo a cada realidade do aluno (P2)”.

Diante das respostas dos docentes, percebemos que eles têm dificuldade em compreender o conceito de “flexibilização curricular”, aspecto evidenciado na fala de dois participantes ao trazerem em suas definições as palavras “adaptar” e adequar como sinônimo de flexibilização curricular. Adaptação remete ao conceito de ajuste mecânico, físico ou pontual (Floriani & Fernandes, 2015), já flexibilização são procedimentos pedagógicos direcionados a todos os estudantes, incluindo os com deficiência (Silva & Kuhlkamp, 2020).

As ambiguidades expressas nos discursos dos participantes nos alertam para a necessidade de mais estudos sobre o tema para que os docentes possam compreender a necessidade e importância do assunto. Pois como salienta Capellini (2018),

“a ideia de flexibilização relaciona-se à necessidade de conferir maior plasticidade, maior maleabilidade ao currículo, destituindo-o da rigidez tradicional” (p. 55).

Em outro momento, procuramos compreender o conceito que tinham sobre flexibilização curricular, assim como pode ser constatado:

“excelente. permite sermos humanos e respeitarmos o próximo com suas diferenças e dificuldades” (P2); “É necessário; para que crie um ambiente educativo favorável ao aprendizado(P3)”; “É necessário, para que crie um ambiente educativo favorável ao aprendizado” (P4); “Se trata de um procedimento importante para os alunos (P5)”; “de grande importância” (P6); “É necessária e eficaz para todo alunado, independente de algum tipo de deficiência (P7)”.

Como é possível perceber, novamente as falas revelam ambiguidades. Um dos participantes diz não ter conhecimento do que se trata a flexibilização curricular, depois ele disse que “sim” faz uso dela em sua atuação em sala e agora em seguida ele traz à tona mais uma ambiguidade ao dizer “sim” quando é perguntado se na formação inicial ou continuada foi contemplado estudos sobre a flexibilização curricular e agora novamente ele tem mais uma atitude ambígua ao trazer uma opinião a respeito da flexibilização curricular onde diz que ela “se trata de um procedimento importante para os alunos” e anteriormente disse não ter conhecimento sobre ela.

Mediante as respostas dos docentes a respeito da flexibilização, é visível que os docentes possuem conhecimento não aprofundado sobre a temática, porém é importante destacar que mesmo não tendo uma compreensão expandida sobre o assunto eles a percebem como necessária, importante e isso é um bom caminho.

Depois de sondarmos sobre o conhecimento dos participantes sobre a flexibilização curricular, procuramos saber se a consideram como necessária ou não para a prática inclusiva de alunos com deficiência. As repostas foram unânimes, num tocante positivo já que todos sinalizaram em suas respostas uma validação, como podemos verificar abaixo, e contar com as respostas obtidas:

“sim”; (P1) “sim, más que também haja na escola um ambiente e matérias adequados, formatações para funcionários e atividades que façam com que realmente esse aluno sinta-se incluído”; (P2) “sim” ;(P3) “sim”; (P4) “sim”; (P5) “necessária”; (P6) “fundamental”. (P7)

Mediante as informações obtidos, observamos que os docentes informaram que conhecem e fazem uso da flexibilização curricular e afirmaram terem sido contemplados ou em sua formação inicial, ou continuada com a temática flexibilização curricular. No entanto, quando foi solicitado para que explicitassem o que compreendem por flexibilização curricular, percebemos que eles a confundem com adaptação curricular, ou trazem argumentos frágeis sobre essa temática. Como poder ser visto nas falas quando eles dizem:

“porque é obrigatório” (P1); “permiti que dentro do meu planejamento, minhas atividades desenvolvam habilidades não só voltadas para as disciplinas aplicadas, como também para o lado emocional e social” (P2); “É a revisão dos objetivos a seres definidos no curricular escolar” (P3); “É a revisão dos objetivos a seres definidos no curricular escolar” (P4); o (P5) não respondeu. “Adaptar o currículo tornando-o apropriado as peculiaridades dos alunos”; (P6); “seria adequar o currículo a cada realidade do aluno” (P7).

Com essas informações, foi possível constatar o que Jesus e Effgen (2012) reforçam: precisamos realizar “Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas.” (p. 21). Dessa forma, construiremos sujeitos coletivos e criando possibilidades de aprendizagens. Mesmos os docentes não tendo um conhecimento solido sobre a flexibilização curricular um passo muito importante é dado ao reconhecerem como necessária na prática educativa.

4. Considerações Finais

O estudo buscou, por meio de estudo exploratório, compreender as percepções de professores sobre a flexibilização curricular e se a vivenciam em sua prática junto a estudantes com deficiência. As falas evidenciaram os desafios vivenciados pelos docentes em seus contextos de atuação, com salas com elevado número de estudantes com deficiência, fragilidade na formação docente, estrutura física inadequada, dificuldade na acessibilidade pedagógica e na estrutura de pessoal de apoio. As dificuldades apontadas, certamente, representam a realidade de muitos outros contextos educacionais de nosso país que ainda necessita de mais investimentos na construção de uma escola onde todos possam ter acesso e aprender.

Os professores afirmaram que compreendem sobre a temática da flexibilização curricular e, relataram ter sido contemplados sobre o tema em seus processos formativos, aspecto que se revelou surpreendente, tendo em vista que em nossa experiência anterior, era comum ouvir os docentes afirmando que não conheciam o termo. No entanto, as falas revelaram um conhecimento superficial sobre o tema, ao mesmo tempo, trouxeram ambiguidade em seus argumentos, confundindo o termo com adaptação ou não conseguindo apresentar exemplos de experiências, mesmo quando afirmavam utilizar de flexibilização curricular em suas práticas junto a estudantes com deficiência.

A análise explicita a importância de mais estudos sobre a flexibilização curricular, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de se contemplar nas formações iniciais e continuadas de forma mais incisiva sobre a flexibilização curricular, propiciando aos docentes a construção de conhecimentos mais sólidos sobre esse tema, que se apresenta relevante para uma atuação docente mais inclusiva.

Referências

- Barros, A. B., da Silva, S. M. M., & da Costa, M. D. P. R. (2015). Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 35(88), 145-163. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94640400010.pdf>
- Boaventura, R. S. (2007). Inclusão: entre avanços e impasses. *Revista Estudos*, 11(11), 137-150. <http://ojs.unimar.br/index.php/estudos/article/view/790/440>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2015). *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). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2019). *Censo da educação básica 2019: notas estatísticas*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf
- Capellini, V. L. M. F. (2018). *Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países*. Curitiba: Appris.
- Deimling, N. N. M., & Moscardini, S. F. (2012). Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (12), 3-21. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>
- Farias, I. M. S. (2005). Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores? *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. ANPEd.
- Floriani, F. H., & Fernandes, S. F. (2015). Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos. *Portal Dia a Dia Educação*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>
- Gatti, B. A. (2002). *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.), Atlas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Censo Demográfico de Acopiara*. Cidades e Estados. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/acopiara.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Censo Demográfico de Acopiara*. Cidades e Estados. IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acopiara/panorama>

- Jesus, D. M., & Effgen, A. P. S. (2012). Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 17-24). EDUFBA.
- Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, (7), 20-26.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus Editorial.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In M. Palhares, & S. Marins (Orgs.), *Escola Inclusiva* (pp. 61-85). São Carlos: EdUFSCar.
- Mercado, E. L. O., & Fumes, N. L. F. (2017). Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. *Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e do 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional*. Universidade Tiradentes.
- Minetto, M. F. (2012). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Neta, A. D. S. O., do Nascimento, R. D. M., & Falcão, G. M. B. (2020). A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interações*, 16(54), 25-48. <https://doi.org/10.25755/int.21070>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2a ed.), Novo Hamburgo, RS: Feevale.
- Santos, G. C. S., & Falcão, G. M. B. (2020). *Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições Teóricas e Práticas*. Curitiba: Editora Appris.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. (23a ed.), Cortez Editora.
- Silva, M. R. S., & Severino, M. P. S. R. S. (2019). Educação básica na perspectiva inclusiva: um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio regular. *Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, 16(1), 1-12. <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1011/986>
- Silva, A. C. O., Araújo Sousa, S., & de Menezes, J. B. F. (2020). O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, (36), 298-315. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383>
- Silva, M. A., & Kuhlkamp, M. C. (2020). Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico. *Caderno Intersaberes*, 9(21), 164-177. <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/908>
- Vigotski, L. S. (2012). *Obras escolhidas V – Fundamentos de defectologia*. Visor.