

ENSINANDO PROFESSORES DE SALA COMUM A FAZER ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Teaching regular classroom educators to do curricular adaptations

Enseñando profesores de sala común a realizar adaptaciones curriculares

Isadora Peresi Ferrari; <https://orcid.org/0000-0002-6633-1908>

Carla Ariela Rios Vilaronga; <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>

Nassim Chamel Elias; <https://orcid.org/0000-0003-4197-623X>

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP - Brasil

Resumo

O objetivo deste trabalho foi verificar a aprendizagem de habilidades de docentes de sala comum para realizar adequação curricular a partir de um curso de formação continuada. Para tanto, foi elaborado um roteiro que decompôs a habilidade de realizar adaptação em seis itens, a saber, identificar as necessidades de adaptação do aluno, descrever o conteúdo específico da disciplina ministrada, descrever os objetivos, descrever a atividade, descrever estratégias para viabilizar sua execução e indicar critérios de desempenho, de modo que pudessem ser medidas as habilidades das professoras antes e depois do curso. Participaram do curso oito professoras de sala comum, de disciplinas variadas, e sem conhecimentos prévios sobre adequação curricular. O curso ocorreu em cinco encontros semanais, nos horários dos ATPC da equipe. Os encontros se dividiram em coleta de pré-formação, conceitos sobre avaliação, organização da proposta de avaliação, conceitos de adaptação e coleta de pós-formação. Os resultados indicaram que o curso foi eficiente para que as professoras aprendessem algumas habilidades para elaborar adequação curricular para os alunos indicados pela escola, mas não foi suficiente para desenvolver as mesmas seis habilidades em todos; por exemplo, antes do curso seis das oito professoras apresentaram menos de 50% das habilidades indicadas e, após, metade do grupo atingiu 80% delas. Discussões e limitações dos procedimentos são apresentados.

Palavras-chave: Currículo; Avaliação de programa educacional; Formação de professores; Educação Especial.

Abstract

The present work aimed to evaluate regular classroom teachers' abilities to adapt activities for curricular adaptation based on a continued education course. To achieve that, a script was created breaking down the ability to perform adaptation into six items: identify the student's adaptation needs; describe the course's specific content; describe its goals; describe the activity; describe the strategies used to allow its execution; and point out performance criteria. This logic was designed to enable the measurement of the teachers' skills before and after the course. There were eight regular classroom teachers from different school subjects with no previous knowledge on curricular adaptation. The course took place weekly during five educators' meetings. These meetings were divided in pre-course data collection, assessment concepts, assessment proposals organization, adaptation concepts, and after-course data collection. The results indicated that the course was efficient for teachers to learn some curricular adaptation skills according to the targeted students' needs highlighted by the school, but not enough to develop the complete set of skills in all participants. For example, before the course six out of eight teachers showed less than 50% of the desired skills and, after that, half the group achieved 80% of them. Procedures discussion and limitations are presented.

Keywords: Curriculum; Educational program evaluation; Teacher education; Special education.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue verificar el aprendizaje de habilidades de profesores de sala común para realizar adecuación curricular a partir de un curso de formación continuada. Para ello se elaboró un itinerario en el cual se ha descompuesto la habilidad de realizar adaptación en seis ítems, a saber: identificar las necesidades de adaptación del alumno; describir el contenido específico de la disciplina ministrada; describir los objetivos; describir la actividad; describir estrategias para viabilizar su actividad y el establecimiento de criterios de desempeño, de modo que se podría medir las habilidades de las profesoras antes y después del curso. Participaron del curso ocho profesoras de sala común, de disciplinas variadas, y sin conocimientos previos

sobre adequación curricular. El curso se realizó en cinco encuentros semanales, en los horarios de las reuniones pedagógicas del equipo. Los encuentros se dividieron en colecta de pre-formación, conceptos sobre evaluación, organización de la propuesta de evaluación, conceptos de adaptación y recolección de post-formación. Los resultados indicaron que el curso fue eficiente para enseñar algunas habilidades para realizar adecuación curricular para los alumnos indicados por la escuela, pero no fue suficiente para desarrollar las mismas seis habilidades en todos. Por ejemplo, antes del curso seis de las ocho profesoras presentaron menos del 50% de las habilidades indicadas, y después, la mitad del grupo alcanzó el 80% de ellas. Las discusiones y las limitaciones de los procedimientos son presentadas.

Palabras clave: Currículo; Evaluación de programas educacionales; Formación de profesores; Educación especial.

A legislação brasileira prevê que os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) sejam ensinados, preferencialmente, nas classes comuns da rede regular de ensino e recebam atendimento no contraturno, nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2013), quando cabível. Para muitos desses alunos, existe a necessidade de adaptação das atividades e das avaliações, de modo que o currículo escolar seja adequado às suas necessidades, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1999). Neste sentido, as adaptações curriculares são entendidas como estratégias das quais a escola como um todo deve fazer uso para efetivar a inclusão escolar do aluno PAEE (MEC/SEESP, 2000).

Segundo Silveira (2013), as adaptações são pautadas na atuação do professor tanto para avaliação quanto para o atendimento aos alunos PAEE. A avaliação, nesse caso, orienta o profissional quanto ao nível de desenvolvimento do aluno e na identificação de variáveis que interferem positiva e negativamente em seu processo de aprendizagem. Após os resultados das avaliações, são construídas adequações baseadas no currículo regular, adotando formas progressivas de adequação diante das especificidades do aluno. Segundo a autora, as adaptações de conteúdo e processo avaliativo seguem algumas estratégias, como: adaptar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação segundo as necessidades do aluno; priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de modo que não sejam abandonados os objetivos definidos para a turma, mas acrescentando outros que sejam coerentes com as especificidades do aluno; adaptar a necessidade de tempo maior para a aquisição de determinados objetivos de aprendizagem, bem como a realização de atividades e avaliações; readequar a quantidade de disciplinas cursadas, de modo que seja possível estender a duração do curso, série ou ciclo que

o aluno frequenta, além de acelerar e ampliar conteúdo segundo a necessidade; introduzir ou eliminar conteúdos a partir dos resultados das avaliações, dada sua relevância no desenvolvimento acadêmico. São de igual importância, também segundo a autora, elementos de apoio como família, professores, monitores, orientadores; recursos físicos, materiais, ambientais; as atitudes, os valores, as crenças, os princípios; as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas; os recursos técnicos e tecnológicos; os programas de atendimentos genéricos e especializados.

Embora a legislação da área oriente quanto às ações a serem tomadas para a realização das adequações curriculares, Leite, Mennocchi e Capellini (2011) constataram que nem sempre elas são realizadas. Em seu estudo, mais da metade dos professores participantes informaram que sentiam dificuldades em realizar adequações curriculares (56,6%). Foram apontadas dificuldades em planejar atividades das quais os alunos PAEE pudessem participar, buscar estratégias de motivação e participação, diversificação e adaptação das tarefas e atendimento individualizado ao aluno. Segundo os autores, os professores precisavam de instruções para promover as adequações necessárias para facilitação da aprendizagem de seus alunos PAEE.

As variáveis que interferem na realização de adequações curriculares são múltiplas. Dentre elas pode-se afirmar que muitos profissionais não relacionam sua dificuldade para ensinar com a dificuldade do aluno em aprender e acabam se apoiando no modelo médico de deficiência, que foca no problema do aluno, e não em contingências mais amplas, impedindo que adequações sejam realizadas (Tannús-Valadão, 2013). Embora muitos alunos tenham todo o processo de documentação produzido, poucos realmente apresentam materiais que indicam adequação coerente com suas especificidades.

Leite et al. (2011) e Tannús-Valadão (2013) colocam a necessidade de se rever programas de formação

inicial e continuada de professores que trabalham com os alunos PAEE, bem como incluir mais informações quanto às características específicas desse alunado, além da superação da noção de formação e atuação muito diferentes do professor especializado. De modo semelhante, a responsabilidade pela realização da adequação curricular também toca o professor de sala comum, haja vista a necessidade de envolvimento da escola como um todo. Neste sentido, faz-se necessário dispor de estratégias que ofereçam informação ao professor de sala comum sobre como realizar uma adequação curricular.

A Análise do Comportamento, diferentemente das abordagens tradicionais da literatura educacional, entende a formação de professores dentro de uma relação entre eventos ambientais, de modo que o comportamento do professor também seja analisado como parte de uma contingência composta também por seus eventos antecedentes e consequentes (Matos, 1999).

Segundo Prado, Beffa e Gonsales (2012), todo processo de ensino-aprendizagem visa mudanças no comportamento do indivíduo. E embora muitas vezes as diferentes abordagens compartilhem de situações de ensino semelhantes, é característica da perspectiva comportamental entender quais variáveis do ambiente estão interferindo sobre os comportamentos desses profissionais. Nesse sentido, quem vai ensinar tem a responsabilidade de organizar o ambiente de modo a favorecer a ocorrência de determinados comportamentos, como os comportamentos acadêmicos e de seguimento de regras e instruções, e evitar a ocorrência de outros, normalmente entendidos como inadequados em contexto de aprendizagem, como comportamentos de desatenção, de agressão a si mesmo ou a outros e de destruição de objetos. O mesmo acontece em situações de formação continuada. Segundo Gioia e Fonai (2007), o professor depende de contingências para que seu comportamento também seja mudado. Do mesmo modo que a formação do aluno precisa ser estudada, a do professor também precisa de uma análise das contingências que agem sobre seu comportamento, bem como o planejamento para mudá-lo.

Segundo Kienen, Mitsue, Kubo e Botomé (2013), planejar a formação de um profissional, no caso um professor, evoca a necessidade de se conhecer as necessidades sociais de uma população e como intervir sobre elas. Uma dessas demandas consiste em atender as necessidades do exercício prático da atuação docente.

Pereira, Maronotti e Luna (2004) comentam que o mercado de trabalho cria uma falta de continuidade nos cursos ofertados e, na maioria das vezes, a natureza dos cursos é apenas teórica. Mesmo que os professores consigam discorrer muito bem sobre o tema, trata-se de uma habilidade diferente de manejar na prática, ou seja, o que se está aprimorando é um repertório de falar e discutir sobre um assunto e não necessariamente um repertório de fazer. E isso não implica que o comportamento do professor se modifique, pois trata-se de comportamentos com controles distintos. Neste sentido, há a necessidade de se pensar em formações que enfoquem a habilidade de lidar com os desafios práticos aos quais o professor está exposto.

Vários estudos baseados em princípios comportamentais (Iwata, Wallace, Kahng, Lindberg, Roscoe, Conners & Worsdell, 2000; Moore, Edwards, Sterling-Turner, Riley, DuBard & McGeorge, 2002; Pereira & Gioia, 2010; Almeida & Pereira, 2011; Ferrari, 2016), que focam na preparação dos profissionais da educação para lidar com questões práticas têm sido realizados. Tais trabalhos evidenciam a programação de diferentes variáveis que podem afetar os comportamentos do professor. Grande parte desses estudos ensina o professor a manejar problemas de comportamento ou a analisar e programar situações de ensino para disciplinas do currículo acadêmico fundamental, porém, pouco se tem trabalhado no sentido de criar contingências que ensinam o professor a preparar adaptações curriculares para alunos PAEE.

Considerando as contribuições da Análise do Comportamento para a programação de situações de ensino, bem como a necessidade dos professores de sala comum realizarem adaptações curriculares que favoreçam a inclusão dos alunos PAEE dentro do que preconiza a legislação brasileira da área, o objetivo deste trabalho foi verificar a aprendizagem de habilidades de docentes de sala comum para realizar uma parte de adaptação curricular, a adaptação de uma atividade, a partir de um curso de formação continuada. Neste caso, o presente estudo se constitui num diálogo, um trabalho conjunto entre a Pedagogia e a Psicologia para formação continuada de professores dentro de uma perspectiva inclusiva.

MÉTODO

Delineamento

Este trabalho adotou delineamento de sujeito único do tipo AB (linha de base – intervenção), de modo que fosse possível verificar os efeitos da variável independente (VI), no caso o curso, sobre as habilidades dos professores para realizar um tipo de adaptação curricular, entendida como a variável dependente (VD) do trabalho. Este tipo de delineamento permite a comparação de resultados antes e após a intervenção (Cozby, 2003). Para avaliar adequadamente os efeitos da VI, fez-se o registro das habilidades das professoras antes e depois da formação. A apresentação das habilidades indicadas como básicas para a realização da adaptação curricular indica o quanto o curso colaborou para que os professores aprendessem a fazer adaptações curriculares de modo eficiente.

Local e participantes

O trabalho foi realizado em uma Escola de Ensino Integral em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, durante horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os encontros ocorreram quinzenalmente com treinamentos que duravam cerca de uma hora e meia e as atividades eram realizadas na sala de vídeo da escola. No total, foram cinco encontros, totalizando sete horas e meia de curso.

Participaram oito professoras, sendo que duas ministravam disciplina de português, uma de ciências, duas de geografia, uma de inglês, uma de história e uma de química. Nenhuma das professoras possuía cursos nem especializações em Educação Especial. As participantes foram selecionadas a partir do critério de interesse e disponibilidade para participar, considerando-se que todas atendiam algum aluno que necessitava de algum tipo de adaptação.

Materiais e instrumentos

Foram utilizados gravadora digital do celular, projetor multimídia, caixa de som, lápis, papel, caneta, impressora e notebook. Foi utilizado como instrumento um roteiro desenvolvido com o objetivo de investigar que tipo de conhecimento prévio as professoras possuíam sobre a adaptação de uma atividade para aluno com dificuldades de aprendizagem. Ele também foi utilizado ao final do curso para medir se as professoras

havam aprendido sobre adequação. As perguntas visavam coletar informações, indicadas pelos pesquisadores como habilidades ou itens considerados necessários para realizar a adaptação. Foram elencados seis itens, acompanhados respectivamente das perguntas que compõem o roteiro, considerando a decomposição do objetivo final do curso em pré-requisitos que compõem a habilidade complexa de realizar uma adaptação curricular, descritos a seguir:

1. Identificar as especificidades de adequação do aluno: considerando que as adequações são feitas a partir das especificidades do aluno, as professoras deveriam descrever quais as dificuldades do aluno alvo percebidas em aula.
 - a. Que tipos de dificuldades o aluno tem apresentado durante a aula? Ou que tipos de dificuldades você tem percebido?
2. Descrever um conteúdo específico da disciplina ministrada: a proposta de uma atividade está vinculada com o objetivo pedagógico de ensinar ou avaliar determinado conhecimento. Neste sentido, as professoras deveriam indicar um conteúdo específico da disciplina que ministravam, coerente com a etapa de aprendizagem do aluno alvo.
 - a. Qual conteúdo da disciplina você selecionou?
 - b. Qual conteúdo você vai trabalhar nessa atividade?
3. Descrever os objetivos da atividade: junto à descrição dos conteúdos selecionados, as professoras deveriam descrever o que pretendiam avaliar ou ensinar com determinada atividade.
 - a. Qual é o objetivo dessa atividade?
 - b. Que tipo de atividade é essa: exercício ou prova?
4. Descrever a atividade proposta: as professoras deveriam descrever os tipos de atividades ou exercícios propostos para o aluno, considerando o conteúdo selecionado.
 - a. Que atividade é essa?
 - b. O que é para ser feito? Descreva, por favor, a atividade.
5. Descrever estratégias para viabilizar a execução da atividade proposta: esta habilidade consiste em indicar que tipo de adaptações podem ser feitas de modo que o aluno consiga realizar a atividade, como por exemplo, alterar a forma de resposta (de escrita para oral, ou para marcas, desenhos, etc.), alterar o tipo de atividade (ao invés de propor atividade

no caderno, propor trabalho em grupo, atividade prática, etc.), aumentar o tempo de realização da atividade, usar pares como colaboradores, etc.

- a. O que você pensou para que o aluno consiga fazer essa atividade?
6. Indicar critérios de desempenho: tendo apresentados os itens anteriores, indicar o que e quanto da atividade proposta o aluno precisa responder para que seja considerado acerto ou erro, considerando que ele compreendeu a instrução da atividade.
 - a. Que respostas o aluno precisa apresentar para indicar que ele sabe o conteúdo?
 - b. Quantas respostas corretas ele precisa dar para considerar que ele aprendeu?

Procedimentos

Antes de iniciarem os encontros, foi enviada a seguinte solicitação à coordenação da escola, para que fosse repassada à equipe: “Por favor, gostaria que elaborassem uma atividade adaptada pensando em como vocês fazem uma adaptação levando em conta uma dificuldade do aluno que você selecionou”. A instrução foi passada por e-mail à equipe, sendo que a atividade deveria ser levada e apresentada no Encontro 1. Ao início de cada encontro, a pesquisadora explicava quais seriam as atividades do dia e iniciava a apresentação.

Encontro 1: Pré- formação – No encontro inicial, a pesquisadora explicou os objetivos do trabalho, coletou o consentimento dos participantes e em seguida iniciou a coleta de dados com as professoras. Foi pedido que se agrupassem por disciplina, e a pesquisadora conversou com todas as professoras sobre as atividades trazidas, individualmente. Era solicitado que a professora mostrasse a atividade proposta e respondesse perguntas baseadas no roteiro. A pesquisadora não oferecia nenhum tipo de devolutiva sobre a qualidade ou correção da atividade trazida, apenas agradecia as informações oferecidas. Todas as conversas foram gravadas em câmera digital de celular e as atividades trazidas pelas professoras foram coletadas pelos pesquisadores.

Após o encontro, os dados foram organizados numa tabela segundo as habilidades indicadas no roteiro e, em seguida, foram transformados em gráficos para análise.

Encontro 2: Conceitos sobre avaliação – Nessa etapa, considerando que uma das habilidades básicas para adequação curricular é a identificação das

dificuldades e potenciais do aluno, um dos pesquisadores levou informações sobre avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram discutidos conceitos relativos a características e comportamentos dos alunos que podem indicar problemas de aprendizagem e necessidade de avaliação diferenciada, quais os objetivos e a importância da avaliação do aluno em relação ao Plano de Ensino Individualizado, bem como possibilidades de encaminhamento para o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Este encontro foi apenas expositivo, não havendo nenhuma atividade ou registro das discussões realizadas.

Encontro 3: Organização da proposta de avaliação – Nesse encontro, foram apresentadas as etapas de realização de avaliação do aluno e discutidos aspectos para orientar a avaliação a ser realizada pelo professor como, por exemplo, a anamnese com os responsáveis, entrevista com professores, avaliação do material e desempenho do aluno, avaliação do aluno para além dos conteúdos específicos (no caso, as áreas do comportamento adaptativo: comunicação; leitura e escrita; comportamento sócio afetivo; atenção e concentração; percepção tátil, visual, gustativa, auditiva e olfativa; habilidades motoras; memória; orientação tempo-espacial, autocuidado; raciocínio lógico-matemático), bem como instruções sobre como elaborar um relatório a partir dos dados produzidos pela avaliação.

Também foi discutida uma tabela utilizada para guiar a avaliação do aluno (Almeida, 2012), considerando as áreas do comportamento adaptativo e possibilidades de atividades que avaliassem tais habilidades. A pesquisadora discutiu junto às professoras as áreas, propôs perguntas para orientar a percepção do professor sobre os comportamentos dos alunos e discutiu estratégias ou atividades a serem utilizadas para responder tais perguntas enquanto avaliam os comportamentos dos alunos.

Optou-se por aprofundar a formação sobre avaliação, pois considera-se que o repertório necessário para propor atividades de avaliação possui elementos comuns à elaboração de atividades adaptadas, além de aumentar as chances de que o comportamento do professor fique sob controle do que foi identificado como habilidades a serem desenvolvidas no repertório do aluno.

Encontro 4: conceitos de adequação curricular – Nesse encontro foram apresentados conceitos de adequação curricular e discutidos exemplos de estratégias para adequar: 1. Conteúdos de aula, considerando

os seguintes aspectos: a. quais as informações mais relevantes para o aluno, b. estratégias de organização e apresentação das informações, c. configuração e posicionamento do aluno no ambiente de sala; 2. Atividades e avaliações de acordo com: a. formato de apresentação da atividade ou avaliação, b. variação das formas de responder, c. variação das formas de apresentar a instrução, c. verificação da compreensão da instrução passada, d. expectativa quanto às possibilidades de desempenho do aluno. Nesse encontro, um dos pesquisadores realizou a atividade de adequação junto às professoras, discutindo as estratégias, de modo que estivessem de acordo com a área de cada uma e oferecendo dicas e feedbacks para correção. Durante a apresentação, foram trazidos exemplos de atividades adequadas da própria rotina das professoras e exibidos modelos de atividades em formato adaptado e não-adaptado em slides.

Encontro 5: Pós- formação – Nesta etapa, as professoras realizaram em sala o processo de adequação de atividade considerando os aspectos discutidos nos encontros anteriores, mas sem a ajuda dos pesquisadores. Dessa vez foram dadas as seguintes instruções: “Por favor, considerem o aluno que vocês indicaram na atividade inicial para elaborar esta atividade. Em seguida, separem uma atividade já pronta do material ‘Caderno do Aluno’, para fazer as adequações que julgarem necessárias”. O tempo de realização desta etapa foi de meia hora. Ao final dela, um dos pesquisadores conversou individualmente com as participantes sobre as propostas de atividade tendo como base as perguntas realizadas na etapa de Pré- formação e recolheu as atividades das professoras. Do mesmo modo, não ofereceu nenhum tipo de devolutiva sobre a atividade relatada, apenas agradecendo pelas informações ao final da conversa. A conversa foi gravada e, após a coleta com as oito professoras, a pesquisadora encerrou o curso e agradeceu à equipe pela colaboração.

Após a etapa de análise de dados, as participantes receberam feedback sobre sua participação e desempenho por e-mail, bem como sugestões de correção da adequação proposta.

Resultados

A escola indicou alguns alunos com características e dificuldades específicas, embora nenhum deles tivesse um diagnóstico ou laudo que sustentasse uma avaliação. As indicações partiram do conhecimento que a equipe pedagógica tinha acerca do desenvolvimento e desempenho de tais alunos nas situações de aprendizagem. As atividades foram elaboradas considerando três alunos: A – não lia e não escrevia (14 anos de idade, sexo masculino, suspeita de dislexia, sem diagnóstico fechado); B – copiava da lousa, mas não compreendia o que estava escrito (15 anos, sexo masculino, suspeita de dislexia, sem diagnóstico fechado); C – copiava da lousa, porém a compreensão do que estava escrito ou do que estava sendo instruído era bastante restrita a sentenças curtas com vocabulário simples (16 anos, sexo feminino, a escola suspeitava de deficiência intelectual, sem diagnóstico fechado).

Após o final de cada dia de coleta (Encontros 1 e 5), os dados foram organizados em tabelas e figuras segundo os itens indicados e perguntas realizadas. Na análise dos dados, era atribuído um ponto para cada habilidade apresentada na atividade (Pré e Pós- formação). A pontuação considerava o registro em papel das atividades como base, somada ao relato da “linha de raciocínio” que controlou o comportamento de adaptação. Caso o relato indicasse a presença das habilidades sem que fosse possível a correspondência com o registro escrito na atividade pronta, a habilidade não era pontuada (zero).

A Figura 1 apresenta as habilidades antes e depois da formação de acordo com desempenho individual. A Figura 2 mostra a comparação do repertório no grupo das professoras também antes e depois da formação segundo cada habilidade indicada como necessária para realizar adequação curricular.

Como pode ser observado na Figura 1, as professoras P2 e P3 apresentaram a maior quantidade de habilidades na atividade de Pré- formação. No extremo oposto, P5 não apresentou nenhuma das habilidades e o restante do grupo exibiu apenas metade das habilidades indicadas. Após a formação, com exceção de P3, todas as professoras demonstraram aumento das habilidades, sendo que apenas P2 apresentou 100% deles.

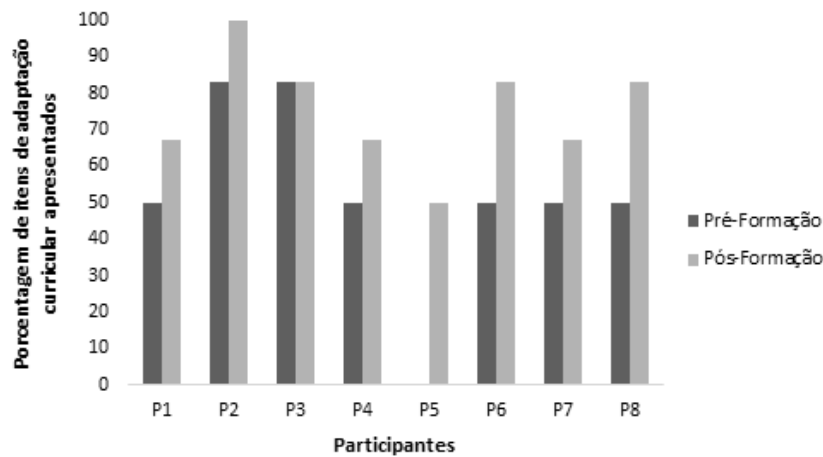


Figura 1. Desempenho individual dos participantes.

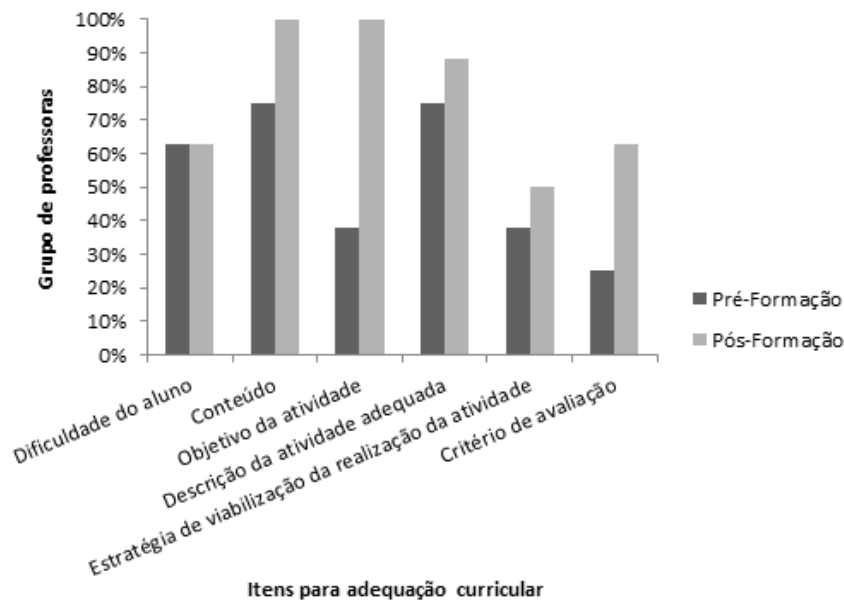


Figura 2. Desempenho do grupo de professoras segundo cada habilidade.

A Figura 2 indica que na etapa de Pré-formação, mais de 70% das professoras apresentaram as habilidades de indicar o conteúdo e descrever a atividade, porém, menos da metade da equipe descreveu o objetivo, uma estratégia utilizada para viabilizar a realização da atividade e o critério de avaliação. Já na Pós-formação, todas as professoras descreveram o conteúdo e o objetivo da atividade e mais de 85% delas descreveram uma atividade. Embora a habilidade de descrever uma estratégia de viabilização da atividade tenha sido apresentada por mais professoras em comparação com a pré-formação, somente metade da equipe a exibiu na Pós-formação. Apenas a habilidade de identificar a dificuldade do aluno não sofreu alteração.

DISCUSSÃO

Os dados indicam que o curso de formação realizado colaborou para que as professoras aprendessem algumas habilidades para elaborar adaptação de atividade para os alunos indicados pela escola, mas não foi suficiente para desenvolver as mesmas seis habilidades em todos. O principal aspecto positivo desta proposta destaca a decomposição de um comportamento complexo – realizar adequação de uma atividade – em habilidades ou comportamentos mais simples como algo que pode colaborar para que o professor atinja tal objetivo (Kien, Mitsue, Kubo & Botomé, 2013).

A partir disso, foi possível programar quais conteúdos deveriam ser ensinados para que o grupo pudesse realizar a atividade de adequação.

Um aspecto interessante, presente no relato das professoras durante a etapa de Pré- formação foi a atribuição de um possível diagnóstico a cada um dos alunos, ainda que não houvesse comprovação com laudo médico. O diagnóstico mais frequente foi dislexia, para se referirem a alguns comportamentos que indicavam que os alunos não sabiam ler ou escrever ou, ainda, não compreendiam textos ou informações mais complexas. Ainda que as professoras soubessem nomear tal diagnóstico, foi possível verificar no item de “identificação da dificuldade do aluno” que a descrição das dificuldades dos alunos não ocorria de modo coerente com o conceito de dislexia. Por exemplo, quando perguntadas sobre que dificuldades percebiam no aluno, algumas não conseguiam descrever que ele apresentava trocas na escrita da letra ou da leitura de determinadas palavras. Em vez disso, a resposta proferida era a de que o aluno não lia e não escrevia, que são condições distintas de um quadro de dislexia e muito mais próximas de uma situação de analfabetismo. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (2016), trata-se de um transtorno neurológico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade na identificação precisa ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Tais dificuldades são resultados de um déficit no componente fonológico da linguagem e são incoerentes com a faixa-etária e desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesse sentido, além da compreensão diferente sobre o transtorno, as professoras se pautaram em um modelo médico de compreensão que, ao focar o problema do aluno, diminuiu possibilidades de atuação por não considerar modificações ambientais como uma possibilidade de intervenção (Tannus-Valadão, 2013). A dificuldade em identificar corretamente as dificuldades do aluno pode ter colaborado para que a adequação curricular também não atendesse suas especificidades de aprendizagem, sobretudo por dificultar a seleção de uma estratégia de viabilização da resposta apropriada.

Neste sentido, a apresentação de informações sobre como avaliar o aluno se faz relevante à medida que compõe o repertório necessário para realizar a adequação curricular, de modo que o professor consiga identificar de maneira mais precisa quais comportamentos os alunos apresentam ou não. Uma limitação do presente trabalho se encontra no fato de

que embora tenham sido programados dois encontros que apresentassem informações sobre a avaliação do aluno, não foram coletados dados sobre a aquisição de tais habilidades pelas professoras. Uma limitação anterior pode ter colaborado para tanto: o foco das informações sobre a avaliação ser sobre habilidades que o aluno ainda não desenvolveu. Considerando os princípios da educação inclusiva, a avaliação do aluno não se dá não apenas para verificar dificuldades, mas, sobretudo, para apontar quais habilidades o aluno já tem desenvolvidas (Almeida, 2012). Neste sentido, a avaliação se alinha com a proposta skinneriana de se identificar o repertório inicial do aluno como ponto de partida para a elaboração de estratégias de ensino, no caso deste trabalho, estratégias de adaptação de atividades (Gioia & Fonai, 2007).

Neste trabalho houve uma tentativa inicial de decompor e indicar quais habilidades mais simples, ou intermediárias, o professor precisa apresentar para que seja possível realizar adequação curricular. Alguns estudos têm proposto a decomposição comportamental ou análise de tarefas com o objetivo de explicitar objetivos comportamentais em documentos oficiais da legislação, de modo a favorecer a compreensão sobre a necessidade de desenvolvimento de repertório nos profissionais. Alguns deles decompueram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação em Psicologia (Kienen, 2008; Viecili, 2008; Silva, 2010) e PCNs de disciplina de história no ensino fundamental (Luiz, 2013). Em estudos futuros, sugere-se a retomada da legislação que orienta a realização de adaptação curricular, de modo a explicitar e decompor detalhadamente quais habilidades precisam ser parte do repertório do professor, facilitando a organização de estratégias de orientação ou formação desse grupo.

Este trabalho é um recorte dentro do contexto das adaptações curriculares ao selecionar apenas a proposta de adaptar de uma atividade. Para que se considere uma estratégia de ensino eficiente, há que se dar conta de que não apenas a atividade seja adaptada, mas as estratégias de ensino também, sobretudo porque as atividades realizadas em sala fazem parte do contexto das estratégias de ensino selecionadas pelo professor. Pensar a atividade sem ficar sob controle da adaptação das estratégias de ensino pode não favorecer a aprendizagem. Neste sentido, propostas de formação continuada de professores com formato semelhante a este precisam incluir em seus objetivos um conjunto mais amplo de habilidades, que deem

conta de desenvolver habilidades para adaptação das estratégias de ensino usadas em aula e incluir nesse “pacote” habilidades para adequar atividades.

Embora este trabalho traga resultados positivos sobre o desenvolvimento das habilidades das professoras, as estratégias de ensino utilizadas ampliaram as habilidades dos professores para realizar adaptações nas atividades, mas a quantidade de oportunidades para aplicação dos conceitos pode não ter sido suficiente para garantir a manutenção da aprendizagem. Estudos sobre ensino de professores mostram a importância do efeito da prática e da oferta de feedback para a aquisição de novas habilidades (Coddington, Feinberg, Dunn & Pace, 2005; Hardesty, Hagopian, McIvor, Wagner, Sigurdsson, & Bowman, 2014). Do mesmo modo, embora as professoras tenham recebido informações sobre como avaliar o aluno, não foi programada uma oportunidade de realização de avaliação de um caso durante o período da formação que oferecesse aplicação prática das informações, e também não houve coleta de medidas que indicassem que elas aprenderam efetivamente a fazê-lo, como mencionado anteriormente.

Outro aspecto relevante diz respeito ao custo de reposta para realização da atividade. De acordo com Silveira (2013), o professor deve saber priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de modo que não sejam abandonados os objetivos definidos para a turma, mas acrescentando outros que sejam coerentes com as especificidades do aluno. Considerando as dificuldades de identificação das necessidades do aluno e a necessidade de se conciliar interesses distintos quanto ao ensino da turma, a habilidade de adaptação se torna mais complexa, dada a necessidade de variação na proposição de estratégias para viabilizar as respostas. Tais habilidades não obrigatoriamente são familiares ao repertório do professor de sala comum e possivelmente aumentam o custo para sua realização, reduzindo o engajamento na realização da mesma. Outra possível limitação deste trabalho se dá pela coleta de informações quanto às dificuldades de realização de adequação considerar apenas variáveis relacionadas à aprendizagem de tais habilidades pelas professoras e não identificar quais variáveis presentes no contexto da escola também poderiam aumentar o custo para adequação, além dos aspectos acima mencionados. Pesquisas futuras podem se valer de tais informações sobretudo em contextos aplicados, para programarem estratégias de generalização de repertório.

Considerando-se a necessidade de atender às demandas de adequação para superar barreiras atitudinais, outras propostas podem se alinhar à estratégia de formação continuada de professores, como por exemplo, desenho universal e trabalho colaborativo. A proposta do desenho universal diz respeito às adequações serem feitas para todos os alunos e não apenas focado no aluno PAEE. Neste sentido, pode colaborar para diminuir o custo que o professor tem para “pensar em uma estratégia distinta para um aluno com especificidades de aprendizagem” haja vista que a estratégia de ensino deverá englobar a turma toda (King-Sears, 2009). Já o trabalho colaborativo visa o diálogo e a troca de conhecimentos entre os profissionais da sala comum e os educadores especializados, para desenvolver estratégias conjuntas para o ensino de alunos PAEE ou não (Mendes, Almeida & Toyoda, 2011).

Pesquisas futuras poderão averiguar os efeitos de uma proposta de formação de professores desenvolvida integralmente dentro dos princípios de programação de ensino. Também se faz relevante variar o delineamento utilizado, de modo a garantir a medida e a aquisição de um comportamento intermediário por vez, bem como a generalização de tais aprendizagens para o ambiente de sala comum em delineamentos como o de linha de base múltipla, por exemplo (Cozby, 2003). Neste sentido é fundamental programar situações que coloquem o professor sob controle de ganhos em relação à aprendizagem da turma e dos alunos PAEE, de modo que ele seja especialmente reforçado por fazê-lo e por observar os efeitos de seu comportamento sobre a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. A. *Deficiência intelectual: realidade e ação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado*. CAPE/SE: São Paulo, 2012. Recuperado de <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>.
- Almeida, C. P. D., & Pereira, M. E. M. (2011). Ensinando professoras a analisar e interpretar dados como parte de uma análise de contingências. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 16(3), 243-252. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300006>.
- Associação Brasileira de Dislexia (2016). *O que é dislexia?* Recuperado de: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental (1999). *Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP.
- Codding, R. S., Feinberg, A. B., Dunn, E. K., & Pace, G. M. (2005). Effects Of Immediate Performance Feedback On Implementation Of Behavior Support Plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 205–219. Recuperado de <http://doi.org/10.1901/jaba.2005.98-04>.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, p. 51-79.
- Ferrari, I. P. (2016). *Treinamento docente para aplicação de Análise Funcional Baseada em Tentativas na avaliação de comportamentos inadequados*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos – SP.
- Floriani, F. H. (2008). *Flexibilização Curricular como princípio para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. Caderno Temático. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Floriani, F. H., Fernandes, S. F. (2009) *Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?* Texto elaborado pelas autoras. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>.
- Gioia, P. S., Fonai, A. C. V. (2007). A preparação do professor em análise do comportamento. *Psicologia da Educação*, 25, 179 – 190.
- Hardesty, S. L., Hagopian, L. P., McIvor, M. M., Wagner, L. L., Sigurdsson, S. O., Bowman, L. G. (2014). Effects of specified performance criterion and performance feedback on staff behavior: a component analysis. *Behavior modification*, 38(5), 760-773.
- Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S. W., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Conners, J., Worsdell, A. S. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 181–194. <http://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-181>.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199-201.
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92016>.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, 21(4), 481-494. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000400006&lng=pt&tlng=pt.
- Leite, L. P., Silva, A. M. D., Mennocchi, L. M., & Capellini, V. L. M. F. (2011). A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, (32), 89-111.
- Luiz, F. B. (2013). *Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123147/323104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 16(3), 8-18. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X1999000300002>
- Ministério da Educação (2000). *Projeto escola viva. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 80-93.
- Moore, J. W., Edwards, R. P., Sterling-Turner, H. E., Riley, J., DuBard, M., & McGeorge, A. (2002). Teacher acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 73-77.

- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1-2), 121-145.
- Pereira, M. E. M.; Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). "O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento". In: Hübner, M. M. C. e Marinotti, M. (orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação – Contribuições recentes*. Santo André, ESEtec Editores Associados.
- Prado, P. S. T., Beffa, M. J., & Gonsales, T. P. (2012) Análise de contingências em situação pedagógica. In: Carmo, J. S., & Ribeiro, M. J. F. X. (Org.). *Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional*. 1ed.Santo André: Esetec, v. 10, p. 87-1.
- Silva, A. L. G. D. (2010). *Classes de comportamentos profissionais de psicólogos ao intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos*. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94254>.
- Silveira, C. (2013). Plano de desenvolvimento individual é lei e deve atender às necessidades dos alunos. In: Pessoa, S. C. *Espaço aberto para diferença e inclusão: que tal um debate sobre sociedade inclusiva?* [Blog de internet]. Consultado em 21/11/2016. Recuperado de <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/08/30/plano-de-desenvolvimento-individual-e-lei-e-deve-atender-necessidades-dos-alunos/>
- Tannús-Valadão, G. (2013). *Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores* (Tese de doutorado). São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Juliane%20Viecili.pdf>

Isadora Peresi Ferrari é doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia. São Carlos, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6633-1908> E-mail: ferrari_isadora@hotmail.com

Carla Ariela Rios Vilaronga é professora voluntário no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, docente do Instituto Federal de São Paulo. Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos. São Carlos, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369> E-mail: crios@ifsp.edu.br

Nassim Chamel Elias é professor adjunto do Departamento de Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia. São Carlos, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4197-623X> E-mail: nchamel@terra.com.br