

AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Pâmela Fernanda de Oliveira Arruda¹

RESUMO: Este artigo discutiu as influências das políticas de adaptação curricular nas práticas pedagógicas inclusivas no curso de Pedagogia, considerando a formação inicial como base para o desenvolvimento de competências docentes voltadas ao planejamento, à avaliação e à organização de estratégias que garantam participação e aprendizagem em contextos diversos. O objetivo foi compreender como marcos legais e documentos orientadores se relacionam com a construção de práticas inclusivas na formação do pedagogo, destacando desafios e possibilidades para que a inclusão se efetive no cotidiano escolar. A metodologia adotada foi bibliográfica, baseada em legislação educacional, diretrizes nacionais e literatura acadêmica sobre currículo, inclusão e formação docente, permitindo analisar conceitos-chave e tendências recorrentes. Os resultados evidenciaram que as políticas reforçam a adaptação curricular como estratégia de equidade e enfrentamento de barreiras, mas apontam tensões quando a formação inicial trata a inclusão de forma fragmentada, sem transversalidade entre didática, avaliação e estágio. Observou-se que a avaliação aparece como um ponto crítico, exigindo mudanças de perspectiva para reconhecer diferentes formas de demonstrar aprendizagem, mantendo critérios claros e coerentes com a diversidade. As discussões indicaram que a efetividade da adaptação curricular depende de planejamento intencional, recursos pedagógicos acessíveis e fortalecimento do trabalho colaborativo na escola e na formação universitária. Conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas na Pedagogia requer integrar políticas e prática formativa, ampliando experiências que desenvolvam repertório didático e postura reflexiva, além de incentivar estudos futuros que analisem currículos e experiências concretas de formação.

1

Palavras-chave: Adaptação Curricular. Educação Inclusiva. Curso de Pedagogia. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre adaptação curricular dentro do curso de Pedagogia é mexer num ponto muito sensível: a forma como a formação inicial prepara (ou deixa de preparar) futuros professores para lidar com a diversidade real da escola. Na prática, a inclusão não acontece porque a gente “defende” a inclusão, mas porque existem escolhas curriculares, metodológicas e avaliativas que dão conta de acolher diferenças sem baixar expectativas, sem simplificar a aprendizagem e sem empurrar o estudante para fora do processo. É justamente aí que as políticas

¹ Mestrado - Docência no Ensino Superior. Uneatlantico.

de adaptação curricular entram como referência: elas não são “um detalhe”, mas uma base que orienta o que fazer, como planejar e quais responsabilidades a instituição assume.

No cenário brasileiro, essa discussão não fica apenas no campo das ideias, porque o próprio marco legal já aponta a educação como direito e coloca a escola (e, por consequência, a formação de professores) diante do compromisso de garantir aprendizagem e participação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define princípios e responsabilidades do sistema educacional e sustenta a necessidade de organização do trabalho pedagógico com foco formativo, o que cria um terreno fértil para pensar adaptações como parte do planejamento e não como improvisado (BRASIL, 1996).

Quando a gente traz a inclusão para o centro, a Lei Brasileira de Inclusão reforça que não basta “aceitar” o estudante: é preciso enfrentar barreiras e garantir condições de acesso e permanência com qualidade. Isso muda a lógica da prática pedagógica, porque coloca a adaptação curricular como estratégia ética e pedagógica de equidade isto é, oferecer caminhos diferentes para que todos possam aprender, sem transformar a diferença em motivo de exclusão (BRASIL, 2015).

No entanto, a formação em Pedagogia precisa transformar esses princípios em competências concretas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia trazem uma compreensão ampla do papel do pedagogo, envolvendo docência, gestão e atuação em processos educativos diversos, o que inclui lidar com contextos plurais e necessidades variadas. Isso significa que a inclusão não pode ser tratada como tema “isolado” em uma disciplina, mas como perspectiva transversal no currículo, atravessando planejamento, didática, avaliação e práticas formativas (BRASIL, 2006).

É nesse ponto que as políticas e materiais orientadores sobre adaptações curriculares ganham relevância, porque ajudam a “traduzir” a inclusão em decisões pedagógicas. Documentos do MEC voltados às adaptações curriculares trabalham a ideia de que adaptar não é “facilitar”, mas ajustar objetivos, procedimentos, recursos e avaliações conforme necessidades específicas, distinguindo intervenções de maior porte (que exigem decisões institucionais) e de pequeno porte (mais diretamente ligadas ao trabalho do professor) (BRASIL, 1999).

Ao mesmo tempo, a inclusão também depende de como a escola organiza apoios e responsabilidades. Normas federais sobre educação especial e atendimento educacional especializado reforçam a importância de estruturar medidas de apoio de forma articulada ao ensino regular, o que pressiona a formação inicial a preparar professores para trabalhar em rede,

dialogar com serviços, planejar em colaboração e pensar adaptações como parte da rotina pedagógica (BRASIL, 2011).

A partir desse conjunto de políticas, este artigo se propõe a analisar como as políticas de adaptação curricular influenciam as práticas pedagógicas inclusivas no curso de Pedagogia, considerando que a formação inicial tem impacto direto no tipo de professor que chega à escola: mais seguro para planejar com flexibilidade, mais atento às barreiras de aprendizagem e participação e mais capaz de avaliar de forma coerente com a diversidade dos estudantes. Em outras palavras, o foco não é apenas “o que a política diz”, mas como ela orienta (ou deixa lacunas) na organização curricular e nas experiências formativas vividas ao longo do curso.

Por fim, discutir adaptação curricular na Pedagogia é discutir a própria identidade profissional docente: que professor está sendo formado, que concepção de ensino sustenta as práticas e quais condições institucionais favorecem uma cultura inclusiva. A inclusão se fortalece quando a política vira prática cotidiana no planejamento, na escolha de estratégias, na avaliação e na forma como a docência reconhece diferenças como parte natural do processo educativo. E é exatamente por isso que olhar para as políticas de adaptação curricular, dentro da formação inicial, se torna um caminho estratégico para compreender avanços, tensões e desafios da pedagogia inclusiva.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Políticas de adaptação curricular e fundamentos da inclusão na formação em Pedagogia

A discussão sobre adaptação curricular, quando entra no curso de Pedagogia, não pode ser tratada como “um recurso para casos específicos”, e sim como parte de uma concepção de educação que assume a diversidade como regra, não como exceção. Nessa perspectiva, inclusão significa reduzir barreiras e ampliar possibilidades de participação e aprendizagem, o que exige uma formação inicial capaz de articular teoria, prática e compromisso ético. Esse entendimento se fortalece quando a formação reconhece que o currículo não é neutro: ele seleciona, organiza e define o que conta como conhecimento escolar e, por isso, precisa ser pensado para acolher diferentes formas de aprender (MANTOAN, 2015).

Do ponto de vista normativo, a legislação educacional brasileira sustenta a responsabilidade do sistema escolar em garantir acesso e permanência com qualidade, o que impacta diretamente o modo como as licenciaturas devem preparar seus futuros docentes. A LDB aponta a educação como processo formativo amplo e reforça a centralidade da formação

docente para atuar na educação básica, trazendo base para discutir como o professor aprende a planejar e avaliar em contextos reais e plurais (BRASIL, 1996).

Quando se observa a Lei Brasileira de Inclusão, esse compromisso ganha ainda mais densidade, porque a inclusão passa a ser entendida como enfrentamento de barreiras e garantia de direitos em condições de igualdade. Esse marco reforça que a escola e a formação de professores precisa avançar em acessibilidade, recursos, estratégias e práticas que não responsabilizem o estudante por dificuldades que, muitas vezes, são produzidas por ambientes pouco flexíveis. Assim, adaptação curricular se aproxima da ideia de equidade: mudar caminhos para preservar o direito de aprender (BRASIL, 2015).

Na área da educação especial, documentos orientadores consolidaram a compreensão de que a inclusão não é apenas um “tema” do currículo, mas uma diretriz que atravessa planejamento, avaliação e organização do trabalho pedagógico. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz a defesa de um sistema educacional inclusivo e coloca em evidência a articulação entre ensino comum e apoios especializados, apontando para a necessidade de preparar professores para atuar com estratégias que ampliem participação e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 reforça a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar, o que na prática exige professores com formação para trabalhar em colaboração, planejar com flexibilidade e compreender que currículo e ensino precisam dialogar com acessibilidade e recursos pedagógicos. Quando a formação inicial ignora isso, a escola tende a improvisar e a adaptar “no susto”, o que fragiliza a qualidade do processo inclusivo (BRASIL, 2011).

Um ponto decisivo para entender adaptação curricular é reconhecer que ela não significa “reduzir conteúdo” automaticamente. Materiais do MEC sobre adequações curriculares destacam a diferença entre adaptações de grande porte (que dependem de decisões institucionais) e de pequeno porte (mais ligadas à prática do professor no cotidiano), mostrando que adaptar envolve objetivos, estratégias, recursos e avaliação. Ou seja: é planejamento pedagógico com intencionalidade, não “facilitação” do percurso (BRASIL, 1999).

No campo conceitual, a inclusão também se conecta a mudanças na cultura escolar, porque exige que a diferença deixe de ser tratada como “problema do aluno” e passe a ser encarada como desafio de organização pedagógica. Sassaki ajuda quando fala de inclusão como movimento social e educacional que demanda transformação de ambientes e atitudes, não

apenas inserção física do estudante. Isso coloca a adaptação curricular como estratégia coerente com uma escola que aprende a se reorganizar (SASSAKI, 2010).

Por fim, é importante lembrar que a formação em Pedagogia não se constrói apenas com leitura de leis e documentos. O que de fato forma o futuro professor é a articulação entre fundamentos, práticas e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Freire já defendia que ensinar exige compromisso, leitura de realidade e ação transformadora; quando isso se aplica à inclusão, adaptação curricular vira prática consciente, sensível e baseada em direitos e não uma resposta apressada a demandas emergenciais (FREIRE, 1996).

2.2 As influências das políticas no currículo do curso de Pedagogia e na construção de práticas inclusivas

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia indicam uma formação ampla, envolvendo docência, gestão e atuação em diferentes contextos educativos. Isso tem impacto direto na inclusão, porque forma o pedagogo para lidar com realidades complexas, onde as diferenças não são “exceções”, mas parte do cotidiano. O desafio, porém, é transformar essa orientação em currículo vivo: com conteúdos, metodologias e avaliações que realmente preparem para práticas inclusivas (BRASIL, 2006).

Na prática, uma influência comum das políticas de adaptação curricular é incentivar que o curso trate inclusão de modo transversal e não restrito a uma disciplina isolada. Quando a formação faz a inclusão “morar” apenas em um componente curricular, o professor tende a ver adaptação curricular como algo separado da didática, do planejamento e da avaliação. Já quando ela atravessa o currículo, a adaptação passa a ser aprendida como competência pedagógica central (MANTOAN, 2015).

O estágio e as práticas formativas também são atravessados por essas políticas, porque é no encontro com a escola real que o futuro professor percebe a diferença entre “conhecer o texto legal” e “saber agir pedagogicamente”. As políticas apontam direções, mas é na prática que aparecem as tensões: turmas heterogêneas, recursos limitados, expectativas rígidas de avaliação e pouca cultura de planejamento coletivo. Por isso, o curso precisa ensinar a ler a realidade escolar e construir alternativas viáveis e éticas (TARDIF, 2002).

Quando se fala em adaptação curricular, a avaliação aparece como um ponto sensível. Muitos cursos ainda formam professores para avaliar com foco em padronização, o que entra em choque com políticas que defendem acessibilidade, flexibilização e eliminação de barreiras. Documentos operacionais do AEE reforçam que o planejamento do atendimento deve articular

recursos e estratégias para apoiar o currículo comum, o que implica pensar avaliação como processo formativo e ajustável sem perder a intencionalidade pedagógica (BRASIL, 2009).

Outra influência importante das políticas é a ampliação do diálogo entre educação especial e educação comum dentro da formação docente. Isso significa formar professores para compreenderem que inclusão não depende apenas de “boa vontade”, mas de conhecimento didático, recursos, planejamento colaborativo e revisão de práticas. Glat e Pletsch discutem como a inclusão exige reorganização do trabalho pedagógico e fortalecimento de estratégias que deem conta das singularidades sem romper o vínculo com o currículo escolar (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Também é preciso considerar que políticas de adaptação curricular pressionam o curso a discutir barreiras atitudinais e culturais, porque muitas dificuldades não vêm do estudante, mas de crenças e expectativas sobre o que é “normal” aprender. Quando o curso não enfrenta preconceitos pedagógicos e a lógica do “aluno ideal”, o professor recém-formado tende a reproduzir práticas excludentes, mesmo sem intenção. A formação precisa desenvolver uma postura investigativa e reflexiva, capaz de questionar padrões e produzir alternativas (NÓVOA, 2017).

Por isso, pensar influência das políticas no currículo da Pedagogia é, no fundo, pensar coerência formativa: o curso ensina planejamento inclusivo? Ensina avaliação ajustada? Ensina didáticas flexíveis? Ensina produção de recursos e acessibilidade? Ensina trabalho colaborativo? Se a resposta for “mais ou menos”, a política vira um texto distante; se a resposta for “sim, na prática”, a política se transforma em experiência formativa concreta (BRASIL, 1999).

Por fim, a construção de práticas inclusivas na Pedagogia ganha força quando o curso valoriza o professor como sujeito que aprende continuamente e que precisa de repertório para tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Isso inclui compreender que adaptação curricular não é “ato solitário”: envolve diálogo com equipe, leitura do contexto, escuta do estudante e compromisso com aprendizagem. Quando o curso favorece esse olhar, a inclusão deixa de ser discurso e passa a ser competência profissional (FREIRE, 1996).

2.3 Adaptação curricular na prática: planejamento, avaliação e formação para o trabalho colaborativo

No cotidiano escolar, a adaptação curricular aparece, muitas vezes, como urgência: o professor percebe que o modo como planejou não alcança todos e precisa reorganizar caminhos. Quando a formação inicial prepara para esse movimento, o professor entende que adaptar é

planejar com flexibilidade desde o início usando estratégias, recursos e formas de avaliação que já considerem a diversidade. Isso reduz improvisos e fortalece a intencionalidade pedagógica (BRASIL, 1999).

O planejamento inclusivo começa quando o professor aprende a diferenciar “objetivo de aprendizagem” de “forma de acesso ao conteúdo”. Um aluno pode aprender o mesmo conceito por caminhos diferentes, e é aí que entram adaptações de recursos, mediações, tempo pedagógico e formas de registro. Materiais do MEC sobre adaptações de pequeno porte mostram que mudanças na apresentação do conteúdo, na organização da sala e na forma de avaliar podem ampliar acesso ao currículo sem romper com o sentido pedagógico da proposta (BRASIL, 2000).

A avaliação é talvez o campo onde mais se sente a influência das políticas, porque é nela que a escola costuma “travar” quando precisa adaptar. Avaliar de modo inclusivo exige abandonar a ideia de que todos precisam mostrar aprendizagem do mesmo jeito e no mesmo tempo. Em vez disso, avalia-se processo, percurso e evidências diversas de aprendizagem, sem perder critérios. A Resolução do AEE reforça a necessidade de recursos e estratégias para eliminar barreiras, o que inclui pensar avaliação como parte do planejamento e não como etapa final punitiva (BRASIL, 2009).

Outro aspecto essencial é o trabalho colaborativo: adaptação curricular raramente funciona quando fica apenas nas mãos de um professor isolado. O curso de Pedagogia precisa formar para a colaboração com professores, coordenação, AEE quando houver e outros profissionais porque a inclusão é um projeto institucional, não uma “tarefa individual”. O decreto que trata da educação especial e do AEE reforça a articulação de apoios ao ensino regular, o que, na prática, exige comunicação e planejamento conjunto (BRASIL, 2011).

No campo formativo, isso implica ensinar o futuro pedagogo a observar, registrar e analisar situações de ensino com base em evidências, e não apenas em impressões. A prática reflexiva se fortalece quando o professor aprende a identificar barreiras concretas: materiais inadequados, linguagem inacessível, expectativas rígidas, falta de mediação, avaliação padronizada. Quando a formação desenvolve essa leitura, a adaptação deixa de ser “tentar algo” e passa a ser decisão pedagógica fundamentada (TARDIF, 2002).

Também é importante que o curso discuta o risco de transformar adaptação curricular em “redução de expectativas”, o que acaba reforçando desigualdades. Inclusão não é “fazer menos” para alguns; é criar condições para que todos aprendam, respeitando necessidades e ritmos, sem perder a qualidade do ensino. Mantoan alerta para o perigo de práticas que segregam

dentro da sala, travestidas de “ajuda”, e defende mudanças estruturais nas práticas pedagógicas para garantir participação real (MANTOAN, 2015).

Além disso, a formação precisa integrar tecnologias assistivas e recursos acessíveis como parte do currículo do professor, porque muitas barreiras são de acesso e comunicação. A Lei Brasileira de Inclusão reforça a importância de acessibilidade e medidas que garantam participação, e isso atravessa o fazer pedagógico: materiais, ambientes, comunicação e metodologias. Quando o curso de Pedagogia incorpora isso na prática formativa, o professor sai mais preparado para construir adaptações viáveis (BRASIL, 2015).

Por fim, a adaptação curricular se consolida como prática inclusiva quando o professor entende que ensinar é ato humano, político e ético. Isso envolve escuta, respeito à história do estudante e compromisso com aprendizagem significativa. Quando a formação inicial assume esse horizonte, o professor aprende a adaptar sem perder rigor pedagógico, fortalecendo o direito de aprender e a dignidade do estudante no processo (FREIRE, 1996).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, construída a partir de literatura acadêmica e documentos oficiais relacionados à adaptação curricular, inclusão educacional e formação inicial no curso de Pedagogia. A pesquisa bibliográfica é adequada quando se busca compreender concepções, fundamentos e tendências teóricas, articulando diferentes autores e marcos normativos para interpretar um tema e produzir análise crítica sobre ele (GIL, 2002).

A construção do corpus bibliográfico considerou dois eixos principais: (a) legislações, diretrizes e políticas públicas que orientam inclusão e adaptação curricular; (b) obras e estudos de referência sobre educação inclusiva, currículo e formação docente. Essa organização permitiu observar tanto a base normativa quanto as interpretações pedagógicas e desafios práticos de implementação, especialmente no campo da formação inicial. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica contribui para mapear convergências, lacunas e disputas conceituais presentes na área (MINAYO, 2014).

Como procedimento de análise, foi realizada leitura exploratória e, em seguida, leitura analítica, buscando identificar conceitos-chave (adaptação curricular, barreiras, acessibilidade, avaliação inclusiva, transversalidade curricular e prática colaborativa). A organização dos achados ocorreu por aproximação temática, relacionando o que as políticas prescrevem com o que a literatura aponta como condições reais para práticas inclusivas na formação docente, o

que é coerente com pesquisas em educação que valorizam interpretação contextualizada (SEVERINO, 2016).

Por fim, a análise priorizou coerência entre os marcos legais e a formação do pedagogo, considerando que políticas educacionais influenciam tanto a estrutura curricular quanto as práticas pedagógicas trabalhadas na graduação. Assim, a metodologia bibliográfica não foi tratada como simples compilação, mas como estratégia para produzir compreensão aprofundada sobre como as políticas de adaptação curricular atravessam e tensionam o curso de Pedagogia e suas práticas formativas (GIL, 2002).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise bibliográfica indicam, em primeiro lugar, que as políticas de adaptação curricular no Brasil consolidam uma compreensão de inclusão como direito, o que desloca o debate do campo da “boa intenção” para o campo da responsabilidade pedagógica e institucional. A legislação e documentos oficiais apontam que a escola deve eliminar barreiras e garantir acesso ao currículo, o que exige professores formados para planejar e avaliar com flexibilidade e intencionalidade (BRASIL, 2015; BRASIL, 1996).

Ao observar as diretrizes e políticas, percebe-se que adaptação curricular aparece como estratégia concreta de equidade, especialmente quando se reconhece que o currículo pode produzir exclusão ao manter formas rígidas de ensinar e avaliar. As orientações do MEC reforçam que adaptar não é improvisar, mas ajustar objetivos, métodos, recursos e avaliação conforme necessidades, distinguindo adaptações institucionais e aquelas possíveis no cotidiano do professor (BRASIL, 1999).

Um achado importante é que a formação inicial em Pedagogia é constantemente convocada a assumir a inclusão como eixo estruturante, mas nem sempre consegue traduzir essa exigência em experiências formativas consistentes. As DCNs do curso indicam uma formação ampla e complexa, porém a inclusão muitas vezes fica fragmentada, aparecendo em poucas disciplinas, sem transversalidade real entre didática, avaliação e estágio (BRASIL, 2006).

A literatura aponta que quando a inclusão é tratada como “assunto de um componente”, o futuro professor tende a considerá-la algo separado do planejamento pedagógico. Esse resultado aparece como um desafio recorrente: forma-se o professor para ensinar “uma turma ideal”, e depois ele precisa aprender sozinho a adaptar práticas para a turma real. Mantoan sustenta que a inclusão exige mudanças estruturais na escola e no modo de ensinar, e não apenas “estratégias extras” para determinados alunos (MANTOAN, 2015).

Outro resultado relevante é que a avaliação se coloca como uma das maiores tensões entre política e prática. Em muitos contextos, a escola mantém avaliações padronizadas e classificatórias, o que dificulta adaptações coerentes. As diretrizes operacionais do AEE reforçam recursos e estratégias para eliminação de barreiras, o que envolve repensar avaliação como processo, com evidências diversas de aprendizagem (BRASIL, 2009).

A discussão teórica mostra que práticas avaliativas inclusivas não significam ausência de critérios, mas mudança na forma de observar aprendizagem, valorizando trajetórias e possibilidades de demonstração do conhecimento. Quando o professor aprende a diferenciar “o que se quer ensinar” de “como o estudante pode demonstrar que aprendeu”, abre-se espaço para adaptações pedagógicas sem perda de intencionalidade. Isso se articula com uma formação docente que reconhece saberes profissionais construídos na experiência e na reflexão sobre a prática (TARDIF, 2002).

As fontes analisadas também evidenciam que adaptação curricular depende de uma cultura de planejamento colaborativo, e não de ações isoladas. O decreto que trata da educação especial e do AEE reforça a articulação com o ensino regular, o que, na prática, exige diálogo entre professores, coordenação e apoios. Esse resultado é decisivo: quando não há colaboração, a adaptação vira sobrecarga individual e tende a se fragilizar (BRASIL, 2011).

10

A literatura enfatiza que o professor precisa ser formado para trabalhar em rede e compartilhar decisões pedagógicas, especialmente quando lida com barreiras complexas. Glat e Pletsch apontam que a inclusão implica reorganizar práticas e fortalecer condições institucionais para que a escola responda à diversidade sem produzir segregações internas (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Outro ponto observado é que as políticas reforçam a importância de adaptar recursos e estratégias, mas a formação inicial nem sempre contempla repertório suficiente em acessibilidade, comunicação e recursos pedagógicos. Esse hiato aparece quando o professor chega à escola sem domínio prático de adaptações de pequeno porte, embora documentos oficiais descrevam essas possibilidades de forma clara (BRASIL, 2000).

Na análise, aparecem como resultados frequentes as barreiras atitudinais: crenças sobre “normalidade”, expectativas rígidas e práticas que responsabilizam o estudante pela não aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão, ao enfatizar enfrentamento de barreiras e garantia de direitos, coloca a formação docente diante da necessidade de discutir preconceitos pedagógicos e construir uma ética da equidade no currículo da Pedagogia (BRASIL, 2015).

A partir dessas evidências, a discussão aponta que adaptação curricular precisa ser ensinada como competência de planejamento, não como “técnica de emergência”. Materiais do MEC reforçam ajustes de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação como parte do trabalho docente; portanto, a formação inicial deve incorporar situações-problema, estudos de caso e práticas supervisionadas que exercitem esse planejamento com acompanhamento (BRASIL, 1999).

Outro resultado é que a inclusão se fortalece quando a formação docente valoriza postura investigativa e reflexiva. Nóvoa defende uma formação centrada na profissionalidade docente, com reflexão sobre a prática, autoria e construção de identidade profissional; isso dialoga diretamente com a necessidade de formar professores capazes de analisar contextos e decidir adaptações de forma consciente (NÓVOA, 2017).

A pesquisa bibliográfica também sugere que o estágio supervisionado é um espaço estratégico para consolidar práticas inclusivas, desde que seja orientado por reflexão e acompanhamento, e não apenas cumprimento de carga horária. O estágio pode aproximar políticas e prática quando o curso acompanha planejamento, observação e avaliação do futuro professor, ajudando-o a compreender barreiras e construir alternativas pedagógicas reais (BRASIL, 2006).

11

Ao mesmo tempo, um risco identificado é a “adaptação como redução de expectativa”, o que pode produzir exclusão velada. A literatura reforça que incluir não é “ensinar menos”, mas criar condições para ensinar melhor com recursos, mediações e avaliação coerente. Mantoan alerta que práticas aparentemente “protetoras” podem manter o estudante à margem, se não houver compromisso com participação efetiva e aprendizagem (MANTOAN, 2015).

A discussão também aponta que políticas e diretrizes são fundamentais, mas não resolvem a realidade sozinhas. Elas orientam, mas precisam ser apropriadas pelo currículo do curso, pelas práticas formativas e pela cultura institucional. A inclusão avança quando a Pedagogia assume o compromisso de formar professores que planejem com flexibilidade e saibam adaptar sem improviso, articulando direitos, didática e ética profissional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Por fim, os resultados indicam que o maior impacto das políticas de adaptação curricular na Pedagogia ocorre quando elas deixam de ser “conteúdo de legislação” e passam a orientar vivências: planejamento inclusivo, avaliação formativa, trabalho colaborativo e reflexão sobre barreiras. Essa síntese reforça que formar para inclusão é formar para a realidade:

uma escola diversa que exige professor preparado, crítico e sensível, capaz de garantir aprendizagem com equidade (FREIRE, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, ficou claro que a adaptação curricular não é um recurso secundário, mas um caminho central para que a inclusão aconteça de verdade no cotidiano escolar. O principal aprendizado é que políticas de adaptação curricular, quando bem compreendidas, ajudam a tirar a inclusão do discurso e colocá-la no planejamento, na avaliação e nas escolhas metodológicas que o professor faz todos os dias.

Os resultados mostraram que as políticas influenciam o curso de Pedagogia principalmente quando estimulam transversalidade: inclusão precisa atravessar didática, estágio, currículo e avaliação, e não ficar limitada a uma disciplina específica. Quando isso não acontece, o futuro professor tende a chegar à escola sem repertório prático suficiente, o que favorece imprevistos e fragiliza o processo inclusivo.

Também foi possível perceber que a avaliação é um dos pontos mais desafiadores: muitas práticas ainda se apoiam em padronização, enquanto a inclusão exige observar percursos, considerar evidências diversas e manter critérios claros com flexibilidade. Esse é um campo em

12

Como limitação, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho não analisou diretamente currículos específicos de instituições de ensino superior nem experiências concretas de estágio em um curso particular de Pedagogia. Isso abre espaço para estudos futuros que comparem matrizes curriculares, projetos pedagógicos e práticas formativas, para identificar com mais precisão como as políticas são apropriadas em diferentes contextos.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o olhar para propostas metodológicas e formativas que tornem a adaptação curricular parte do cotidiano da formação docente, com mais estudos de caso, simulações pedagógicas e acompanhamento de planejamento e avaliação. O avanço da inclusão depende, sobretudo, de professores bem formados e isso começa dentro da própria Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.