



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DAS
CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

MARIA ALICE DE ARAÚJO



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

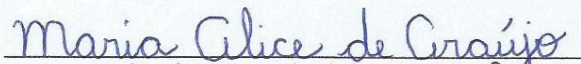
Nome completo do autor: Maria Alice de Araújo

Título do trabalho: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do (s) arquivo (s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 25 / 04 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

Maria Alice de Araújo

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Lopes Flores.

Catalão (GO)
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ARAÚJO, Maria Alice de

Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas [manuscrito] / Maria Alice de ARAÚJO. - 2019.

259 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Educação Inclusiva. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Adaptações Curriculares. 4. Deficiência Intelectual. I. Flores, Maria Marta Lopes, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CAMPUS CATALÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA 102ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MARIA ALICE DE ARAUJO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE MARIA ALICE DE ARAUJO.

Em 09/04/2019, às 8:30:00 AM, na SALA 104, 2º PISO, BLOCO L - CENTRO INTREGADO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 102ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **MARIA ALICE DE ARAUJO**, (matrícula nº 2017100564), intitulada: “ **RE-SIGNIFICANDO ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** ”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **MARIA MARTA LOPES FLORES** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **DULCÉRIA TARTUCI** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **CARLA ARIELA RIOS VILARONGA** (Instituto Federal de São Paulo). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 09/04/2019.

MARIA MARTA LOPES FLORES
PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

DULCÉRIA TARTUCI
PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA
Instituto Federal de São Paulo

Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

OBSERVAÇÕES:

o título do trabalho foi modificado para
Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência
Intelectual: Das Concepções às Práticas Pedagógicas.

A Deus, pelo dom da vida;
Aos meus pais, Genita e Damião, pelo apoio e dedicação;
Ao meu filho, Davi, herança do Senhor.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa pesquisa, agradeço primeiramente a Deus, que me presenteou com essa benção em minha vida e iluminou o caminho que percorri, colocando pessoas amadas que apoiaram e incentivaram a conclusão desse sonho.

Aos meus pais que trabalharam arduamente para proporcionar a formação que tenho hoje e por cuidar do meu filho nos momentos de ausência.

A meu filho Davi, que me alegrou e me fortaleceu durante momentos solitários.

A minha irmã Eliana, confidente e amiga de todas as horas.

Ao Nilson, que compreendeu e incentivou a não desistir.

A todos os meus amigos que intercederam em oração por essa causa.

Ao Daniel, que foi o nosso motorista nas estradas cheias de buracos e caminhões.

Aos meus colegas da 7^o turma, em especial as minhas amigas Beatriz, Selma, Rosi, Graciele, pela amizade, carinho, conversas descontraídas e trocas enriquecedoras.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores, que me passou confiança e apoio acadêmico.

As Professoras, Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga e Profa. Dulceria Tartuci, pelas contribuições na lapidação do meu trabalho.

Aos Professores do Mestrado, pela dedicação e compromisso em estar buscando uma Universidade com mais qualidade para todos.

Ao grupo de pesquisa Neppein, que nas discussões e apresentações ajudaram o meu trabalho a ter as características de uma pesquisa científica. Em especial ao Prof. Mr. Wellington, sempre prestativo e educado, a Profa. Mra. Cláudia Campos e a sua irmã, Profa. Mra. Daniela Campos.

E a todos os professores, as escolas, alunos e secretarias estadual e municipal de educação, pela disponibilidade em participar do meu trabalho e pela concessão das licenças.

O meu muito obrigado a todos!

O mar é grande eu sou pequeno,
Mas Deus não vai me abandonar
Isto é história para eu viver
Experiência para contar
Isso é Jesus a me moldar
Está sofrendo, mas também está aprendendo né?
Está machucando, mas também está te ensinando então,
Toda promessa tem o tempo de espera... (Fica tranquilo).

RESUMO

Versar acerca das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas inclusivas que fazem parte do cotidiano das salas de ensino regular é um trabalho de suma importância, uma vez que no contexto atual da educação, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva perpassa todas as etapas escolares e constitui um direito garantido por lei. Por esse motivo, esta pesquisa objetiva analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás. Para se chegar aos resultados/discussões, realizamos uma pesquisa de campo entre agosto e dezembro de 2017, em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, que aqui nomeamos por (i) Escola Cora Coralina e (ii) Escola Bernardo Élis, uma da rede Estadual de Educação e outra da rede Municipal respectivamente. Participaram da pesquisa 11 alunos com deficiência intelectual e 13 professores de salas de aula comum. Adotamos na metodologia, a observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares. De maneira geral, o nosso fito com estas instituições foi observar como são realizadas as práticas pedagógicas dos docentes que trabalham em salas de aula comum em relação às adaptações curriculares para aluno com deficiência intelectual. Para conseguir este almejo, tivemos que: a) descrever as concepções dos professores de sala comum acerca das adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual; e b) identificar e caracterizar as práticas pedagógicas vivenciadas por alunos com deficiência intelectual, com foco nas adaptações curriculares. As discussões foram fundamentadas teoricamente e metodologicamente em pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski. Dialogamos com essas fundamentações autores, como: Capellini (2018); Oliveira (2018); Stainback e Stainback (1999); Heredero (2010); Leite, Borelli e Martins (2013); Cenci e Damiani (2013); Correia (2016); Costa e Denari (2014); Felício e Pedroso (2014); Carneiro (2015); Baptista e Haas (2015); Martins e Santos (2015); Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte e Campos (2016); Guadagni e Duarte (2015); Sherer (2015); Silva (2015); Valera (2015); Gomes (2014); Boer (2012); Lago (2013); Fonseca (2011); Lopes (2010); Gregoris (2009); Vigotski (1995, 2007). Os apontamentos desse estudo revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares, além disso, evidenciamos nos documentos, arquivos e observações nas escolas a legitimação das chamadas flexibilizações curriculares, termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Identificamos em algumas situações, práticas pedagógicas inovadoras em que as adaptações curriculares estão sendo trabalhadas, sobretudo na mediação do conhecimento, nos indícios de colaboração entre os professores de apoio e referência, em atividades, avaliações e metodologia, porém as adaptações curriculares são organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio. De maneira geral, vimos que a escola no processo de ensino do educando com deficiência intelectual tem a tarefa essencial de encaminhar e planejar as ações e métodos para aquisição de conhecimento e desenvolvimento desses alunos, cumprindo com a função da escola de ser uma instituição imputada pela mediação entre o indivíduo e os bens culturais acumulados pela humanidade.

Palavras chaves: Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Adaptações Curriculares. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Discourse about the curricular adaptations for the student with intellectual disability and how the inclusive pedagogical practices are part of the daily life of the regular teaching classrooms is a work of great importance, since there is no current context of education, a special education in the perspective of inclusive education perpasses All school stages and a right guaranteed by law. For this reason, this research aims to analyze the accomplishment of the curricular adaptations for students with intellectual disabilities in the pedagogical practices of the teachers of Elementary School I, from a small city in the state of Goiás. We conducted a field survey between August and December 2017, in two public schools from the first years of elementary school, which we named here as: (i) Cora Coralina School and (ii) Bernardo Élis School, of the State Education Network and another of the Municipal network respectively. Eleven students with intellectual disabilities and 13 teachers from common classrooms participated in the study. We adopted methodology, participant observation, interviews and analysis of school documents. In general, our aim with these institutions was to observe how the pedagogical practices of teachers working in common classrooms in relation to the curricular adaptations for students with intellectual disabilities are carried out. To achieve this goal, we had to: a) describe the concepts of common classroom teachers about curricular adaptations for students with intellectual disabilities; and b) identify and characterize the pedagogical practices experienced by students with intellectual disabilities, focusing on curricular adaptations. The discussions were based theoretically and methodologically on assumptions of Vygotsky's historical and cultural theory. We discuss with these foundations authors such as: Capellini (2018); Oliveira (2018); Stainback and Stainback (1999); Heir (2010); Leite, Borelli and Martins (2013); Cenci and Damiani (2013); Correia (2016); Costa and Denari (2014); Felicio and Pedroso (2014); Carneiro (2015); Baptista and Haas (2015); Martins and Santos (2015); Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte and Campos (2016); Guadagni and Duarte (2015); Sherer (2015); Silva (2015); Valera (2015); Gomes (2014); Boer (2012); Lake (2013); Fonseca (2011); Lopes (2010); Gregoris (2009); Vigotski (1995, 2007). The notes of this study revealed that teachers have appropriate restricted, superficial and insufficient conceptions regarding curricular adaptations. In addition, in the documents, archives and observations in schools, the legitimacy of called curricular flexibilizations, a term used by the State Department of Education Goiás. We have identified in some situations, innovative pedagogical practices in which curricular adaptations are being worked, mainly in the mediation of knowledge, in the signs of collaboration between the support and reference teachers, in activities, evaluations and methodology, but the curricular adaptations are organized and developed most of the time by support teachers. In general, we have seen that the school in the process of teaching students with intellectual disabilities has the essential task of directing and planning the actions and methods to acquire knowledge and development of these students, fulfilling the function of the school to be an institution imputed by the mediation between the individual and the cultural assets accumulated by humanity.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Curricular adaptations. Intellectual disability.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	<i>Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AEE	Atendimento educacional especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
DUA	Desenho Universal para a aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	Modelos de Atendimento a Diversidade
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
SEDUCE	Secretária do Estado de Educação
SIAP	Sistema Administrativo Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
NEE	Necessidade Educacional Especial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ações de acesso ao currículo comum	32
Figura 2 - Fac-símiles de parte dos livros utilizados pelos alunos da Escola Cora Coralina.....	164
Figura 3 - Recurso pedagógico lousinha mágica, utilizado pela professora de apoio Carla da Escola Bernardo Élis.....	165
Figura 4 - Recurso utilizado pela professora de apoio na aula de Língua Portuguesa	166
Figura 5 - Partes da Avaliação mensal de Geografia 2º ano.....	174
Figura 6 - Partes da Avaliação mensal de Geografia flexibilizada 2º ano	175
Figura 7 - Partes da Avaliação flexibilizada de História / 5º ano- E.C. Coralina	180
Figura 8 - Avaliação de Português para o aluno Evandro 5º ano- E.B. Élis	182
Figura 9 - Atividade realizada pela aluna Mirian.....	186
Figura 10 - Atividade realizada pelos alunos Kléber e Edmundo	190
Figura 11 - Atividade realizada pelo aluno Kléber	192
Figura 12 - Livro e atividades realizadas pelo aluno Evandro	198
Figura 13 - Foto das atividades do aluno João Paulo	199
Figura 14 - Foto das atividades de matemática.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental deste município de acordo com o Censo Educacional/2017	96
Quadro 2 - Demonstrativo de Pessoas Pertencentes à Escola Cora Coralina.....	100
Quadro 3 - Matriz curricular das escolas de tempo integral	102
Quadro 4 - Demonstrativo de Pessoas Pertencentes à Escola Bernardo Élis	105
Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental, adotada pela Unidade Escolar, e fixada pela Secretaria Municipal da Educação, com aprovação do Conselho Municipal de Educação	106
Quadro 6 - Professores participantes da pesquisa.....	109
Quadro 7 - Alunos com deficiência intelectual matriculados nas turmas observadas nas escolas Cora Coralina e Bernardo Élis	111
Quadro 8 - Adaptações/Flexibilizações curriculares em documentos e arquivos escolares da Escola Cora Coralina	122
Quadro 9 - Adaptações / Flexibilizações curriculares em documentos e arquivos escolares- Escola Bernardo Élis.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipos de atividades que envolveram os alunos com deficiência intelectual	195
Gráfico 2 - Tipos de atividades que envolveram os alunos com deficiência intelectual	196

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	27
1.1 Adaptações curriculares: conceitos e terminologias semelhantes	27
1.2 A trajetória das AC nas normativas e nas orientações da política de educação especial brasileira	34
1.3 Adaptações curriculares: problematizando o conceito e aplicações	41
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	46
2.1 <i>Deficiência, desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.....</i>	<i>47</i>
2.2 <i>As contribuições da Defectologia para a educação dos sujeitos com deficiência intelectual.....</i>	<i>55</i>
2.2.1 <i>Conceituando deficiência intelectual.....</i>	<i>55</i>
2.3 <i>Fundamentos da Defectologia sobre a educação especial.....</i>	<i>59</i>
3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	68
3.1 <i>Adaptações curriculares e currículo.....</i>	<i>70</i>
3.2 <i>As aulas inclusivas na sala de aula comum regular.....</i>	<i>77</i>
3.3 <i>Adaptações curriculares, planejamento e ensino colaborativo.....</i>	<i>85</i>
4 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	94
4.1 <i>O Campo de estudo</i>	<i>95</i>
4.2 <i>Conhecendo as escolas Cora Coralina e Bernardo Élis.....</i>	<i>98</i>
4.3 <i>Os participantes da pesquisa</i>	<i>107</i>
4.4 <i>Os alunos com deficiência intelectual das escolas campo</i>	<i>111</i>
4.5 <i>O desenvolvimento da pesquisa de campo.....</i>	<i>113</i>
4.6 <i>Processo de análise dos dados.....</i>	<i>115</i>
5 ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	119
5.1 <i>As concepções e desafios dos professores frente à educação inclusiva e ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual</i>	<i>119</i>
5.1.1 <i>As concepções dos professores sobre educação inclusiva... está tudo maquiado?.....</i>	<i>126</i>
5.1.2 <i>Deficiência intelectual, aprendizagem e desenvolvimento.....</i>	<i>132</i>
5.1.3 <i>Adaptações curriculares e Currículo.....</i>	<i>136</i>
5.1.4 <i>Desafios e dificuldades enfrentados pelos professores na organização do processo inclusivo</i>	<i>142</i>
5.2 <i>As práticas pedagógicas inclusivas com foco nas adaptações curriculares</i>	<i>153</i>

5.2.1 O planejamento e a realização das adaptações curriculares.....	153
5.2.2 Metodologias e recursos didáticos nas adaptações curriculares	160
5.2.3 Avaliação e adaptações curriculares	167
5.2.4 As mediações entre os professores, o aluno e o conhecimento.....	184
5.2.5 A participação dos alunos nas aulas e nas atividades.....	193
5.2.6 Índícios de colaboração entre o professor referência e o professor de apoio	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS.....	216
ANEXOS	232
<i>Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP.....</i>	<i>232</i>
<i>Anexo B - Roteiro de Observação</i>	<i>236</i>
<i>Anexo C – Avaliação completa flexibilizada de Geografia da Escola Cora Coralina- 2ºano.....</i>	<i>238</i>
<i>Anexo D - Avaliação bimestral de Geografia da Escola Cora Coralina -3º ano</i>	<i>239</i>
<i>Anexo E – Avaliação completa flexibilizada de História da Escola Cora Coralina-5º Ano</i>	<i>240</i>
<i>Anexo G – Planejamento quinzenal profissional de apoio à inclusão</i>	<i>242</i>
<i>Anexo H - Modelo de Relatório de Avaliação</i>	<i>244</i>
APÊNDICES	249
<i>Apêndice A – Termo de Anuência.....</i>	<i>249</i>
<i>Apêndice B – Ficha de Identificação dos Alunos do Campo de Pesquisa ...</i>	<i>250</i>
<i>Apêndice C - Roteiro de entrevista - professor de apoio</i>	<i>251</i>
<i>Apêndice D – Roteiro de entrevista.....</i>	<i>254</i>
<i>Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecimento.....</i>	<i>257</i>
<i>Apêndice F - Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa</i>	<i>259</i>

APRESENTAÇÃO

*Maria. Das muitas que rolam pelo mundo.
Maria pobre. Não tem casa nem morada.
Vive como quer.
Tem seus mundos e suas vaidades. Suas trouxas e seus botões.
Seus haveres. Trouxa de pano na cabeça.
Pedaços, sobras, retalhada.
(Cora Coralina).*

Minha trajetória pessoal se assemelha as belas palavras da poetisa Cora Coralina e a tantas mulheres do nosso país. Sou Maria, nasci em uma família humilde em uma pequena cidade do interior de Goiás, onde as mudanças sociais, econômicas e culturais ocorrem lentamente. Lugar onde tive a oportunidade de realizar meus estudos em escolas públicas, da educação infantil até o magistério (antigo Normal), em 1997.

Lembro que as minhas primeiras experiências profissionais na área da educação foram no estágio do magistério, onde atuei como monitora nas turmas de 1º ao 5º ano. Tive ótimas professoras nesse curso e lembro com carinho da professora de estágio Jôse, que confiou uma das bolsas remuneradas a minha pessoa e apostou em uma de suas alunas das quais era tímida, mas com muito interesse em aprender.

Ao concluir o ensino médio, prestei vestibular na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Com muita surpresa passei para o curso de graduação em Pedagogia onde foram tempos difíceis de estudo e 4 anos de viagens de ônibus no período noturno.

Em 1999, iniciei a minha vida profissional como professora na rede estadual, no meu município, através da aprovação em um concurso público. Esse período foi de muitos desafios, pois comecei a dar aula de disciplinas específicas na segunda fase e a formação que estava realizando não era direcionada para os anos finais do ensino fundamental, mas era o que tinha, então enfrentei com muita luta e tive dúvidas em seguir a carreira de professora.

Depois de um ano e meio trabalhando do 6º ao 9º ano, consigo uma vaga nos anos iniciais e assumo turmas de 4º e 5º ano e, finalmente, exerço a função da qual fui habilitada. Foi gratificante para mim nesse período colocar grande parte dos conhecimentos adquiridos na Universidade e trabalhar com crianças pequenas, porém o destino nos leva a direções diferentes das quais planejamos.

Ao colar grau, em 2002, abre as inscrições do concurso para professor do ensino fundamental na minha cidade e arrisco a fazer apostando em um futuro melhor. Conquista realizada! Agora torno professora da educação infantil em uma escola do município. E para conciliar os dois cargos, passei a ser bibliotecária na rede estadual de ensino. Quantas mudanças!

Em 2010, surge uma proposta oferecida pela direção da escola estadual para atuar como professora de apoio à inclusão. Fiquei indecisa em mudar novamente de função, pois não tinha nenhuma experiência com alunos que tinham deficiência, mas aceitei e gostei muito da área de Educação Especial, tanto é que há 15 anos acompanho alunos com deficiência intelectual e deficiência visual.

Percebendo que o curso de especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, oferecido pela Universidade Salgado de Oliveira e os cursos de formação continuada que tinha realizado sobre a educação inclusiva não eram suficientes para atuar na educação especial, senti a necessidade de retornar a Universidade Federal de Goiás-Campos Catalão e me inscrever no mestrado na linha práticas educativas, formação de professores e inclusão em 2017.

Assim, conquisto graças a Deus mais uma etapa preciosa em minha vida, a oportunidade de realizar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação- UFCat. Em um terreno que há muito tempo não participava, destinado a poucos, o que foi para mim uma imensa satisfação adentrar o meio acadêmico. No entanto, terreno desconhecido sempre nos causa estranhezas e novos desafios e nos impõe também momentos tensos e conflitos pessoais. Tive que aprender a escrever artigos, a controlar a ansiedade e as preocupações, além de ter postura de pesquisadora em seminários e congressos.

No mestrado, ingressei com o projeto sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual e continuei com o mesmo tema durante o percurso. Nessa jornada, deixo as minhas contribuições como pesquisadora e professora sobre os conhecimentos apropriados sobre esse tema relacionado a educação especial. Espero que essa pesquisa contribua para a resignificação da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência intelectual do ensino regular, em específico sobre as concepções teóricas, a respeito as diversas possibilidades de ajudas que podemos oferecer a esses alunos.

INTRODUÇÃO

“Não se coloca remendo novo em tecido velho”.
(Mat. 9; 16).

O atual cenário educacional brasileiro tem vivenciado nestas últimas décadas algo novo em seus sistemas escolares: a inclusão de alunos com deficiência no processo de ensino aprendizagem em salas de aulas regulares, gerando preocupações quanto às ações de acesso, permanência e qualidade na educação. A Declaração de Salamanca (1994), documento internacional redigido por acordos entre diversos países, expressou a preocupação em relação à promoção de atendimento a essas crianças em ambientes inclusivos e, em específico, ao que poderiam aprender quando estivessem juntas com as demais crianças.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) também reconheceu que as crianças com deficiência¹ devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e promoveu por meio de declarações a participação delas na vida cultural, social e cultural. Dentre os princípios proclamados, estão o de respeito pela diferença, igualdade de oportunidades e a acessibilidade². Isto assegurou, em termos legais, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e apontou como meios para garantir esse direito à prática de adaptações razoáveis³ e medidas de apoio individualizadas para ampliar o desenvolvimento acadêmico e social desses educandos.

Nesse contexto, temos, ainda, uma educação tradicional que sempre ensinou a um público homogêneo e padrão, cuja organização escolar não se incomodava em estar aplicando novas práticas pedagógicas. Assim, as ideias inclusivas causaram nas escolas desestabilização e também resistência por parte de alguns profissionais

¹ De acordo com a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 34).

² Acessibilidade são “medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural” (BRASIL, 2010, p. 39).

³ Esse termo significa “as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso” (BRASIL, 2010, p. 34).

(MINETTO, 2012). No entanto, houve consequências positivas, como a movimentação no modo de trabalhar das escolas, haja vista que, agora, os professores necessitam aprender a ensinar para um público variado e diferenciado.

Nos últimos anos houve um aumento significativo de estudantes da educação especial⁴ matriculados nas classes comuns e uma redução de matrículas nas escolas especiais, mostrando o avanço da educação inclusiva⁵ e, ao mesmo tempo, problematizando as práticas pedagógicas hegemônicas (CAPELLINI, 2018).

O trabalho pedagógico com crianças que tem deficiência intelectual tornou-se, então, desafio para os professores que atuam no ensino regular. A escolarização dos alunos com deficiência intelectual é uma das dificuldades que os professores enfrentam, pois não se sentem preparados para lidar com a diversidade⁶ no ensino comum, bem como não possuem condições adequadas de trabalho, dentre elas a formação continuada, a remuneração satisfatória, a infraestrutura, os recursos pedagógicos e o apoio dos gestores locais.

A esse respeito, Pletsch (2014) afirma que é preciso ofertar aos educadores condições e conhecimentos para que possam fazer uso dos instrumentos psicológicos e culturais e, deste modo, nos dizeres de Vigotski (1995), favorecer a educação dos alunos com deficiência intelectual, possibilitando a “compensação dos seus defeitos”. Ainda que sejam ofertados cursos de formação aos professores das salas comuns, eles também necessitam de tempo para planejamento, materiais didáticos, serviços de apoio à inclusão, como o funcionamento das salas de recurso multifuncionais e a disposição e assessoria da equipe escolar para estarem desenvolvendo um ensino de qualidade para os alunos com deficiência intelectual.

Entretanto, para a implantação de propostas educacionais inclusivas, é necessário também “mudanças nos processos de gestão, nas metodologias

⁴ Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, bem como “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (BRASIL, 2010, p. 20).

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

⁶ Neste trabalho iremos utilizar esse termo no sentido cultural. Segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade e se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade (UNESCO, 2002).

educacionais, na formação de professores etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos” (HEREDERO, 2010, p. 197).

Nesse sentido, na gestão da sala de aula inclusiva, o professor precisa se atentar para as ferramentas que dispõe para ensinar a todos os alunos de forma que o currículo seja cumprido e os conteúdos não sejam minimizados e/ou retirados. Uma das respostas para o trabalho do professor poderia ser as Adaptações Curriculares, contudo, em relação à utilização das adaptações curriculares, precisamos refletir em que medida é um remendo em uma estrutura educacional que não responde as necessidades dos educandos com e sem deficiência e o que de fato precisa ser modificado e transformado nas práticas (LOPES, 2017).

Pensar as adaptações do currículo na educação do aluno com deficiência intelectual não se resume a forma de ensinar, mas se ampliam quando mais elementos são inseridos na prática, seja os espaços físicos, as relações interpessoais ou tudo que envolve, representa e repercute em aprendizagem (SILVA, 2015).

Por isso, compreendemos que as orientações legais para a educação inclusiva sobre as práticas pedagógicas precisam ser revistas, analisadas e ressignificadas, para que haja a compreensão crítica e aplicação mais adequada à realidade de cada instituição escolar. Destarte, a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas “para todos” se assenta na presença de processos de ação e reflexão que pressupõe uma mediação entre o passado e o futuro, entre o conhecimento e a ação (DENARI, 2008).

Muitas pesquisas que investigaram o processo de inclusão escolar⁷ na área da deficiência intelectual mostram as dificuldades intrínsecas da organização do sistema educacional a respeito do tema, desde a questão da identificação dos alunos com essa deficiência até as questões relacionadas a avaliação e ensino aprendizagem, que emergem a grave situação vivenciada pelas escolas brasileiras em relação à prática pedagógica no contexto das classes comuns e também nos apoios pedagógicos especializados (OLIVEIRA, 2018).

⁷ Ao eleger inclusão escolar estamos nos referindo a educação nas escolas regulares que “prima pela inclusão de todos os alunos e por uma educação de qualidade para todos” (GOMES; SILVA, 2018, p. 160).

Nesse sentido, a escolha dos anos iniciais do Ensino Fundamental como foco da pesquisa se deu pelo fato que nessa fase o aluno com deficiência intelectual inicia o processo de alfabetização, além de ser o momento em que a maioria dos alunos com deficiência intelectual são diagnosticados com essa deficiência; bem como quando os interesses estão voltados para a assimilação de conceitos, interações sociais e culturais e onde todos ampliam o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, sentimos a necessidade de elaborar a discussão dos vários elementos que compõe o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

O tema da pesquisa justifica-se por considerar que há necessidade de discutir práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual na sala de aula e na aprendizagem curricular. Esses alunos têm direito não somente a matrícula escolar, mas, também, a permanência e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e habilidades sociais, atitudinais e pessoais, rompendo preconceitos, barreiras e limitações.

A relevância desse estudo deve-se ao fato de que ele possa contribuir para se ter um panorama e uma reflexão do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual dentro de escolas públicas do ensino fundamental de uma cidade de pequeno porte de Goiás.

É de suma importância refletirmos sobre as adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas inclusivas que norteiam as salas de ensino regular. Segundo Leite, Borelli e Martins (2013, p. 80-81), “compreender o lugar da educação especial não é uma tarefa fácil, pois exige o desenvolvimento de uma pedagogia capaz de oferecer respostas as demandas educacionais do aluno independente de sua condição”. Com efeito, é necessário aprofundarmos a respeito das estratégias que favorecem ao aluno com deficiência intelectual o seu aprendizado e o acesso aos conteúdos. No entanto, o acesso à proposta curricular só ocorrerá “por meio de práticas pedagógicas que visem à aprendizagem de todos os educandos e proporcionem condições para uma real apropriação dos conteúdos escolares e do mundo à sua volta, fazendo deles cidadãos com direitos e deveres” (CAMPOS, 2016, p. 227-228). Nesse sentido, configuramos as práticas pedagógicas experimentadas e construídas em um movimento constante de transformação, tanto do educando quanto do professor.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido objeto de alguns estudos e debates de pesquisadores preocupados em garantir uma educação de melhor qualidade em um contexto, em que o princípio do respeito às diferenças é cada vez mais enfatizado. E para empreender esta trajetória de pesquisa, fizemos acompanhar por diferentes teóricos, dentro os quais destacamos, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência: Capellini (2018); Oliveira (2018); Stainback e Stainback (1999); Heredero (2010); Leite, Borelli e Martins (2013); Cenci e Damiani (2013); Correia (2016); Costa e Denari (2014); Felicio e Pedroso (2014); Carneiro (2015); Baptista e Haas (2015); Martins e Santos (2015); Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte e Campos (2016); Guadagni e Duarte (2015); Sherer (2015); Silva (2015); Valera (2015); Gomes (2014); Boer (2012); Lago (2013); Fonseca (2011); Lopes (2010); Gregoris (2009); Vigotski (1995, 2007). Esses e outros autores abordam discussões atuais relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, dos quais destacamos alguns que se referem ao estudo dos alunos com deficiência intelectual relacionadas às questões que envolvem a temática das adaptações curriculares, dos quais no fundamentamos para expor uma breve exposição acerca do assunto.

A pesquisa de Baptista e Hass (2015) tem como foco de investigação as adaptações curriculares e discute a relação entre o currículo e educação especial na produção acadêmica brasileira, nos documentos oficiais das políticas nacionais em interface as imagens dos cotidianos escolares e enfatiza os diferentes termos utilizados para se referir às adaptações. Os resultados apontaram a precariedade do debate acadêmico acerca do tema e ressalta a importância do investimento na compreensão do conceito de acessibilidade curricular, nomeação mais recente nos documentos oficiais da política brasileira.

Na discussão sobre os alunos com deficiência intelectual e a aprendizagem de conteúdos escolares numa perspectiva inclusiva, Oliveira (2018) aponta em sua tese que eles são capazes da aprendizagem curricular num contexto inclusivo, porém é necessário renovação nas práticas pedagógicas e formas de intervenções.

Corroborando com esses dados, Capellini (2018) ao descrever e comparar as adaptações curriculares nas práticas educativas de uma escola brasileira e uma espanhola, destaca que existem lacunas na consolidação de propostas educacionais que subsidiam alternativas e procedimentos de ensino capazes de promover a

ascensão acadêmica dos alunos com deficiência, situação que exigirá dos professores a organização de ajustes curriculares para os alunos público-alvo da educação especial⁸.

Essa presente pesquisa foi realizada entre o período de agosto a dezembro de 2017, em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, denominados Escola Cora Coralina e Escola Bernardo Élis, uma da rede Estadual de Educação e outra da rede Municipal de uma cidade interiorana, ambas de pequeno porte de Goiás, de onde partimos com a seguinte questão: como são realizadas as práticas pedagógicas dos docentes que atuam em salas de aula comum em relação às adaptações curriculares para aluno com deficiência intelectual?; A partir desse problema, definimos o objetivo geral da pesquisa: analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I.

Para alçar este proposto, os objetivos específicos da pesquisa foram: (i) descrever as concepções dos professores de sala comum sobre as adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual; (ii) identificar e caracterizar as práticas pedagógicas vivenciadas por alunos com deficiência intelectual, com foco nas adaptações curriculares.

Tendo como objeto de estudo as adaptações curriculares na educação do aluno com deficiência intelectual num ambiente escolar inclusivo, elegemos a abordagem epistemológica baseada na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, tratamos como fundamentação deste trabalho algumas obras de Vigotski (1995; 2007), bem como outros autores que tem o mesmo referencial ou dialogam com os pressupostos dessa teoria. Para esse aporte teórico, a compreensão do homem passa pelos produtos de sua criação - desenvolvimento histórico-social da humanidade, quanto no que tange à sua constituição enquanto indivíduo concreto objetivo, singular e histórico, que pode vir a elaborar sua individualidade livre e universal (TANAMACHI, 2007).

Partindo desse pressuposto, podemos verificar máximas “possibilidades de vir-a-ser de cada sujeito” (TANAMACHI, 2007) e, em específico, aos alunos com

⁸ “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

deficiência intelectual, desenvolvendo suas potencialidades, através das adaptações curriculares como ferramentas de aprendizagem que podem possibilitar a esse aprendiz a vivenciar e experimentar diversas situações de aprendizagem na escola, por meio da exposição à cultura humana.

Segundo Facci e Sierra (2011), a educação que promove possibilidades é aquela que propicia aos alunos com deficiência intelectual oportunidades de desenvolvimento e compensação cultural da deficiência que perpassa transformações na pessoa de espécie biológica a sujeito social. Por isso, o trabalho pedagógico com esse público precisa centralizar nos aspectos cognitivos, especialmente no que tange ao pensamento abstrato.

No processo de ensino aprendizagem, atividades que possibilitem alterar a sua conduta, a refletir antes de atuar, a tomar consciência dos fatos, são fundamentais, assim como os conteúdos, o espaço e procedimentos e as mediações estabelecidas no contexto escolar (FACCI; SIERRA 2011), pois são intervenções realizadas pelo professor para que as funções psíquicas tenham avanços.

Portanto, o objetivo fundamental da escola é promover a socialização dos conhecimentos universais através de ações com diversos graus de complexidades e mediações entre os pares, para que ocorra o desenvolvimento psíquico, em específico as funções complexas (MARTINS, 2013).

Para expor nossas intenções, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos de adaptações curriculares, as terminologias e as propostas que são adotadas por pesquisadores e pelas diretrizes da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Problematizamos, também, as propostas e o modo de aplicação das adaptações, ressignificando o conceito com elementos da teoria histórico-cultural.

No segundo, abordamos as contribuições da teoria histórico-cultural para a educação escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e as vias de compensação.

No terceiro capítulo, enfatizamos a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, dando destaque as adaptações, o currículo, o planejamento e o ensino colaborativo, pois concebemos que no contexto da

educação inclusiva a escola precisa de inovações para trabalhar com os diversos públicos atendidos e de ações pedagógicas articuladas com toda a equipe escolar.

No quarto capítulo, versamos sobre como foi traçado o caminho da pesquisa, caracterizando os procedimentos metodológicos e os instrumentos para a coleta e construção dos dados. Apresentamos, ainda, as escolas, os participantes da pesquisa, os critérios utilizados para selecioná-los e os procedimentos para a análise dos dados.

E no último capítulo, dedicamos à análise e a discussão dos dados construídos no campo da pesquisa através de duas categorias e subcategorias.

Por fim, encerramos o trabalho com a apresentação das considerações finais da pesquisa, indicando os limites e possibilidades das adaptações curriculares diante dos resultados encontrados e de outras questões que podem fundamentar a elaboração de novas pesquisas.

1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*“As modificações que tornarão os ambientes escolares inclusivos devem ser escritas por cada escola para cada situação. É como um grande quebra cabeça que precisa ser montado por muitas mãos, com paciência, persistência e criatividade”
(Maria de Fátima Minetto).*

Este capítulo apresenta e caracteriza as adaptações curriculares sob o viés de pesquisas acadêmicas e normatizações nacionais, versando sobre o termo como um conceito em construção. Procuramos ressaltar a importância dessas estratégias pedagógicas para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, apoiando-se na teoria histórico cultural que compreende deficiência com base nos aspectos sociais e culturais.

1.1 Adaptações curriculares: conceitos e terminologias semelhantes

A palavra adaptação etimologicamente tem origem do verbo adaptar, oriundo do latim “adaptare”, que significa “ajustar, tornar capaz de”, formada por ad- mais aptare, que significar articular e encaixar, e de “aptus”, que significa adequado. Segundo o *site* conceito.com⁹, a definição tem diferentes acepções dependendo daquilo a que é aplicado,

[...] por exemplo, a adaptação é fazer com que um determinado objecto ou mecanismo cumpra várias funções para as quais tenha sido concebido/construído[...]. Na pedagogia, a adaptação curricular é uma estratégia educativa geralmente dirigida a alunos com necessidades educativas especiais. Consiste em adequar os programas curriculares de um determinado nível educativo com o intuito de tornar os respectivos conteúdos mais acessíveis.

No campo educacional, em especial na educação inclusiva, podemos afirmar que adaptação curricular é um termo que está em processo de construção e apropriação, pois vem sofrendo modificações tanto na nomenclatura quanto no conceito. Quanto à compreensão dos educadores, a maioria tem revelado conhecimento insuficiente sobre o tema e alguns consideram um grande desafio, o

⁹ Disponível em: <<https://conceito.de/adaptacao>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

que tem dificultado a realização das adaptações e garantia do atendimento dos alunos com deficiência na escola regular (VALERA, 2015; FELICIO, PEDROSO; 2014; GREGORIS, 2009; LOPES, 2010).

Ao buscar na literatura específica pesquisas sobre as mudanças que se fazem necessárias no currículo escolar para que a instituição se torne realmente mais inclusiva, encontramos vários termos que fazem referência à estas alterações¹⁰: adaptações curriculares (BRASIL, 1998; CAPELLINI, 2011 e 2018; STAINBACK; STAINBACK, 1999), adequações curriculares (OLIVEIRA, 2008; PLETSCHE, 2009; LOPES, 2010; FONSECA, 2011; BOER, 2012), ajustes ou adaptações (BRUNO, 2006), flexibilizações curriculares (CARVALHO, 2014b; GARCIA, 2009), flexibilização/adaptação (BRASIL, 1998; 2001; DUK, 2006), adaptação/adequações (SILVIA-PORTA, 2015), diferenciação curricular (RODRIGUES, 2006), acessibilidade curricular (CORREIA, 2016), dentre outros. Assim, o termo adaptação curricular tem recebido várias nomenclaturas, uma vez que a acessibilidade escolar para o aluno PAEE têm sido pensada de diferentes formas e estratégias para prática educacional, não existindo, assim, um consenso entre os pesquisadores sobre os conceitos relacionados aos ajustes curriculares.

Conforme alguns autores citados, Lopes (2010), Fonseca (2011) e Boer (2012), o termo adequação curricular foi eleito, pois são entendidas como ajustes, modificações e diferenciações realizados para compreender as necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual. Lopes (2010) e Boer (2012), fundamentados em Ferreira (2003) e Pletsch (2009), afirmam que promover as adequações não implica em reduzir ou eliminar aspectos dos conteúdos e dos objetivos curriculares, mas ajustá-los às condições de aprendizagem do aluno.

O trabalho de Fonseca (2011) conceitua adequações curriculares como ajustes que constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Acrescenta, ainda, que são tentativas de ações que os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum, aquele previamente ofertado a todos os alunos. Boer (2012) concebe o termo adequações curriculares sob a influência teórica de Heredero (2010, p. 199), “como um instrumento que pode e deve avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa”,

¹⁰ Todas estas expressões vão ser utilizadas para expressar mudanças que se fazem necessárias ao currículo, para que o aluno tenha acesso a ele e vão ser escritas conforme é citado por cada autor.

por meio de um conjunto de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação, para atender as especificidades do educando.

Carvalho (2014b) conceitua as flexibilizações como ajustes necessários nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem, de modo que ofereçam a todos a igualdade de condições de construção dos conhecimentos. Trata-se de modificações numa dimensão menor no currículo escolar, tornando-o flexível e maleável de modo que os conteúdos sofrerão “alterações quanto ao momento em que serão mediados, indo ao encontro do nível de desenvolvimento, dos interesses, dos tipos de inteligências e de outras diferenças” (GOIÁS, 2010a, p. 20).

Apenas o trabalho de Correia (2016) descreve um novo termo e conceito para substituir adaptação curricular - a acessibilidade curricular – pois, para esse autor, as adaptações como estavam sendo descritas e praticadas não potencializavam o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência. De acordo com ele,

A acessibilidade ao currículo, como proposta por este estudo, dispensa essas duas estratégias – mudança de objetivos e de critérios - ao colocar a ênfase no acompanhamento dos percursos individuais de todos os alunos. O aluno só é comparado consigo mesmo. Entende-se que a avaliação formativa, a organização por ciclos de aprendizagem, a progressão continuada e outras formas de organização precisam estar combinadas com uma metodologia que se traduza em acessibilidade ao currículo e instrumentos/estratégias/artefatos para acompanhamento do percurso formativo de cada aluno [...]. Em síntese, o que se defende como — acessibilidade ao currículo se afasta da ideia de simplificação, de redução, e se aproxima da ideia de — apoio, de tornar possível a efetiva participação no processo coletivo de vivência do currículo (CORREIA, 2016, p. 153-155).

Como percebemos, a proposta que Correia (2016) traz um diferencial e modifica todas as concepções anteriores, pois ressalta a importância de acesso e vivência do currículo pelo aluno, tendo como princípios a não redução de conteúdos e mudanças dos objetivos de ensino.

Nesse estudo, utilizamos o termo adaptações curriculares, uma vez que foi o termo inicial adotado pelas políticas públicas, que ainda não tem chegado completamente no meio educacional, como mostra os resultados dos estudos de

Felicio e Pedroso (2014, p. 452), quando relata que “os professores têm uma ideia muito vaga e superficial do conceito de adaptação curricular”.

Outros pesquisadores fizeram pesquisas utilizando o termo adaptação curricular, como Scherer (2015), que em análise sobre os significados das adaptações curriculares em documentos legais e revistas pedagógicas constatou que a mudança de nomenclatura provocou significados diferentes.

Em se tratando dos significados, há várias definições. Os estudos de Baptista e Haas (2015) contribuem nessa discussão do conceito de adaptação curricular ao afirmarem que,

são múltiplos os sentidos evocados entre os pesquisadores, não havendo um posicionamento único em relação às suas efetivas possibilidades pedagógicas. Em geral, esses sentidos não convergem para uma distinção clara entre os termos, mas favorecem a ideia de complementariedade, ou seja, de “nova nomeação para o mesmo (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 6).

Complementando essa discussão, Galvani e Mendes (2018) afirmam que flexibilizar e adaptar o currículo escolar não tem o mesmo significado, pois enquanto as adaptações curriculares são entendidas como modelo de intervenção individualizada, o conceito de flexibilização curricular relaciona-se a dois princípios constituintes das políticas educacionais: “I. a defesa de que os currículos sejam adaptados aos estudantes e suas necessidades de aprendizagem; e II. a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos estudantes” (GARCIA, 2008, p. 16).

Segundo Lopes (2010), não é tarefa simples distinguir tais termos e nem os aplicá-los. É um trabalho complexo de compreensão, mas

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (LOPES, 2010, p. 45).

Assim sendo, não importa os nomes que têm sido tratadas as adaptações, o que é relevante é se essas estratégias estão sendo mecanismos positivos que levem ao acesso do conhecimento para todos os alunos, inclusive os com deficiência intelectual, possibilitando desde a mais tenra idade que esse aluno aproprie de hábitos que colaborem para sua autonomia e conhecimentos culturalmente acumulados pela humanidade. Este é um dos caminhos para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Cenci e Damiani (2013, p. 715), a adaptação curricular é uma definição bastante ampla, porém nos Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares, há alguns tipos para marcar os níveis de classificação,

(...) são classificados níveis de adaptação curricular: adaptações no nível do projeto pedagógico, adaptações relativas ao currículo da classe, adaptações individualizadas do currículo, adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares. (...) o mesmo documento prevê ainda dois tipos de adaptação: adaptações não-significativas do currículo e adaptações curriculares significativas.

Dando continuidade aos estudos sobre a conceituação de adaptação curricular, observamos que Gregoris (2009), Lavarda, (2014), Gomes (2014), Silva (2015), Valera (2015) e Paula (2016), por algum viés, compreendem as adaptações curriculares também como medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula e das atividades. Além do mais, adotam o conceito proposto pelo MEC (BRASIL,1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33).

Segundo Fonseca (2011), a falta de clareza sobre os conceitos dos diversos termos ocasionou a mudança da nomenclatura. Nesse sentido, identificamos uma demarcação conceitual feita por essa autora sobre três termos citados -

flexibilização, adequação e adaptação - e que nos ajuda a compreender as diferenças e semelhanças entre eles. A autora cita as seguintes definições:

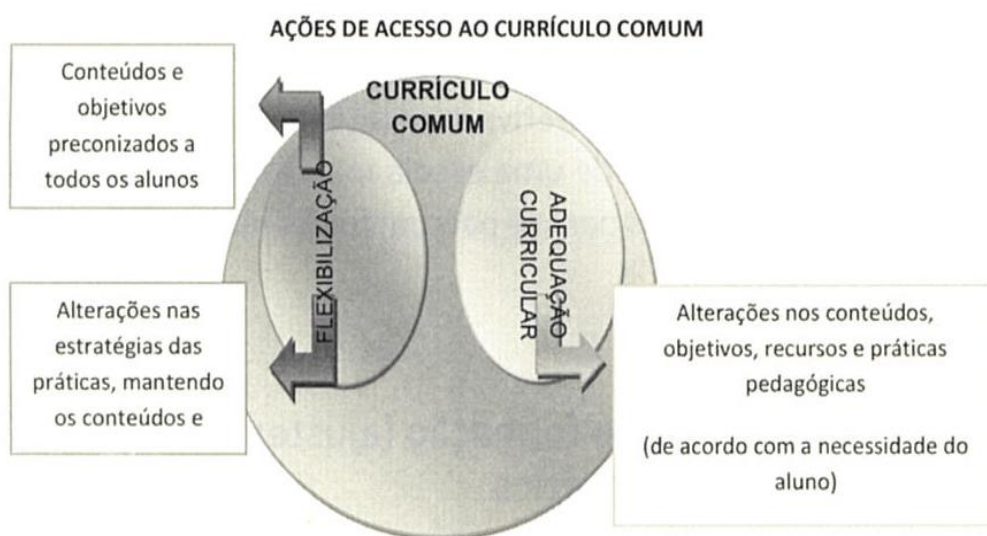
- *Flexibilização* - Programação das atividades elaboradas para sala de aula diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

- *Adequação* - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

- *Adaptação* - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (FONSECA, 2011, p. 136).

A partir da diferenciação das três nomenclaturas é possível realizarmos a articulação dos três conceitos e delimitar os significados que têm sido adotados pelos pesquisadores sobre adaptação curricular e terminologias semelhantes.

Figura 1 - Ações de acesso ao currículo comum



Fonte: Capellini (2018).

Conforme essa imagem, Capellini (2018) afirma que o currículo adaptado baseado no currículo comum é consequência de ações de flexibilização e adequação curricular e precisa atender as necessidades específicas de cada aluno, bem como conservar os componentes curriculares e seus conteúdos, sendo portando constituído de modalidades de ajustes. Dessa forma, “a adaptação é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum” (CAPELLINI, 2018, p. 138).

Cabe à escola fazer uma análise dessas demarcações conceituais, bem como o chão da escola, ou seja, os educandos e sua realidade, para optar por uma ou mais modalidades de ajustes em que realizará as modificações para organizar as práticas pedagógicas que irão contribuir para um melhor acesso ao currículo e aprendizagem das crianças que tem deficiência intelectual.

Quanto ao conceito de adaptações curriculares, conceituaremos o termo adaptações curriculares utilizando elementos da perspectiva histórico-cultural, conforme explicita Núñez e Romero (2012, p. 51),

As adaptações curriculares são respostas às necessidades de aprendizagem dos alunos, expressadas com estratégias educacionais que o professor desenvolve, ao ajustar ou modificar elementos do currículo. Estes nos permitem mover, da zona de desenvolvimento atual para a zona de desenvolvimento proximal, especialmente na preparação do aluno para alcançar novos conhecimentos, adquirir novas habilidades e habilidades, que estimulam o desenvolvimento de suas personalidades¹¹.

Porquanto essa visão teórica nos leva compreender as adaptações como estratégias educacionais que move o aluno a sempre avançar a aprendizagem, a partir dos conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal¹², buscando oferecer aos alunos com deficiência intelectual a “máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo” (HEREDERO, 2010, p. 198). Nessa perspectiva, as adaptações constituem um dos vários instrumentos de mediação que

¹¹ Tradução da autora.

¹² Conceitos da teoria histórico-cultural elaboradas por Vygotsky (2007) com o objetivo de compreender a interação entre aprendizado e desenvolvimento.

possibilitam o aluno com deficiência intelectual a apropriação do conhecimento sistematizado, assim como um meio que favorece o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas, psicológicas, sociais e comportamentais.

Para continuarmos pensando a respeito das nomeações e a trajetória das adaptações curriculares, seguiremos na próxima subseção a análise de algumas normativas e orientações da política de educação especial brasileira e como elas tratam esse tema atualmente.

1.2 A trajetória das AC nas normativas e nas orientações da política de educação especial brasileira

Nos últimos anos, o Brasil vem aderindo aos acordos estabelecidos em movimentos mundiais que tratam da educação inclusiva como um direito de todos os alunos, dentre esses tratados podemos citar a Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), que implantaram ações que vão de encontro com a educação dos alunos público-alvo da educação especial.

Sendo assim, as adaptações curriculares são indicadas em vários documentos orientadores e legais, nacionais e internacionais, em diferentes épocas, tais como a Declaração de Salamanca (1994), o PCN - Adaptação Curricular (BRASIL, 1998), o PCN – Adaptação Curricular (ESPANHA, 1992) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O início da trajetória das adaptações curriculares acontece logo a partir do acordo entre os países na Declaração de Salamanca e alguns pontos são destaque, entre eles podemos mencionar,

Art. 28. Flexibilidade do programa de estudos: os programas de estudos deverão ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O Brasil aderiu as orientações da Declaração de Salamanca e iniciou a materialização das diretrizes da LDBEN, trazendo de outros países como Espanha¹³ e Portugal¹⁴ sugestões que tratam da questão do desenvolvimento de estratégias pedagógicas a alunos público-alvo da educação especial. Segundo Almeida (2016), os PCNs embora representem o desejo de melhoria da qualidade do ensino, não refletem a atual realidade da educação brasileira que é perpassada por realidades sociais e culturais diferentes. Sendo, por isso, necessário ser lido com um olhar crítico.

As adaptações “são amplamente indicadas nos documentos orientadores do atendimento educacional especializado nacional e internacional” (SILVA, 2015, p. 64) e tiveram respaldo legal no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9394/96, que assegurou em seu artigo 59, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades no processo de ensino aprendizagem”. Essas diretrizes influenciaram os sistemas de ensino a estabelecerem um currículo flexível e estratégias diferenciadas para o acesso e permanência de todos os alunos a uma educação de qualidade.

O documento dos PCN - Adaptações Curriculares implicam algumas fundamentações que orientam os professores a trabalhar uma prática pedagógica voltada para a diversidade de alunos, ou seja, para as diferenças de identidades, “o que deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar” (BRASIL, 1998, p. 33). Estes são alguns pontos que devem ser considerados pelo professor na organização do trabalho didático-pedagógico, de modo a favorecer a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

As adaptações curriculares são um instrumento de ensino aprendizagem que propõe flexibilização nos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação para cada deficiência, que são discriminadas em adaptações significativas e não significativas

¹³ De acordo com Fonseca (2011) o documento oficial da Espanha recebeu o nome de “Adaptaciones”, elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência e foi publicado naquele país no ano de 1992.

¹⁴ Silva (2015) citando Marques (1998, p.23) afirma que Portugal utiliza o mesmo termo, mas com outra versão no sentido de constituir a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção de caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender aos conhecimentos escolares.

e surgiram com o intuito da escola melhor atender a sua diversidade, aproximar o professor e o aluno, numa relação tolerante e sensível a causa (SILVA, 2015, p. 70).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998) as adaptações podem ser classificadas de grande porte (também chamadas de significativas) e de pequeno porte (também chamadas de não significativas). As adaptações de grande porte¹⁵ são ações que são da competência e atribuições das instâncias político-administrativas superiores, aquelas que estão ligadas a elementos do currículo e que sofrem modificações mais intensas, desde aos objetivos até a temporalidade que o aluno necessita para cursar determinada série.

As de pequeno porte são de responsabilidade do professor e não dependem de autorização de outras instâncias superiores. Constituem modificações menores no currículo regular e são realizadas pelos professores, podendo ser implementadas em várias áreas e momentos de atuação dele: na promoção de acesso ao currículo, objetivos e conteúdo do ensino, metodologias, processos avaliativos e na temporalidade, entre outras medidas que podem ser realizadas que vão permitir a participação dos alunos público-alvo da educação especial no processo ensino-aprendizagem, ajustando o currículo às suas condições individuais.

Há ainda a definição de adaptações de acesso ao currículo e adaptações aos elementos curriculares para cada tipo de deficiência, que aponta para a diversificação curricular que tenha conteúdos funcionais e práticos,

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves. Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais (BRASIL, 1998, p. 53).

¹⁵ No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1998) são chamadas Adaptações Curriculares Não Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo “não significativo” em espanhol tem um significado diferente do que tem em português, optou-se por adotar “de Pequeno Porte”, por melhor descrever o que se pretende.

As adaptações nos elementos curriculares, segundo Monteiro (2015, p. 57), “são as modificações realizadas no planejamento, o qual terá que rever a elaboração dos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, concepções de avaliação e temporalidade do ensino propostos para atender as necessidades de cada aluno”.

Em relação as adaptações de acesso ao currículo, são referentes à modificação ou disponibilização de recursos espaciais, materiais ou de comunicação e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem ou dificultam a alguns alunos (como os cegos, os surdos, deficientes físicos e intelectual) o acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem. Estes alunos, dependendo de suas necessidades especiais, podem requerer adaptações em sua sala de aula, no mobiliário, equipamentos, recursos institucionais e nas formas de comunicação, como rampas de acesso, banheiros adaptados, utilização de comunicação alternativa, sistema braile, língua de sinais, ajuda técnicas, materiais de apoio pedagógicos, mostrar objetos, entregá-los e estimular os alunos a utilizá-los, desenvolvimento de habilidades adaptativas, modificações na metodologia didática, tempo destinado à aprendizagem, entre outros vários recursos de acesso ao currículo, que devem ser ajustados de acordo com as necessidades dos alunos (BRASIL, 1998; CARVALHO, 2011; MONTEIRO, 2015).

Apesar de notarmos diversas classificações e níveis para adaptação curricular no documento PCN - Adaptação curricular (BRASIL, 1998), o que se pretende com as modificações é viabilizar a inclusão do aluno no processo ensino-aprendizagem, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível por todos os alunos da turma, garantindo o direito de todos com ou sem deficiência.

Verificamos que a adaptação curricular para os alunos com deficiência está prevista em outros documentos normativos, como afirma Valera (2015, p. 50),

(...) no Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidade especiais (BRASIL, 2000a; 2000b). Encontra-se também no Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999c), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001f), no Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005), na Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro, que Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b). A adaptação curricular também está prevista na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no Art. 26 que dispõe sobre os fatores relativos à escola, assegurando que o currículo deve ser adaptado às especificidades do aluno e não o contrário.

O governo, ao longo dos 20 anos da publicação dos PCN - Adaptações Curriculares, não lançou outro documento com estas características orientadoras, mas publicou normativas e diretrizes que substituiu esse termo e que indicaram mudanças de concepção.

O termo adequação curricular substituiu a nomenclatura adaptação a partir do ano de 2003, no documento Saberes e Práticas da Inclusão - Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2003), onde mantém a mesma definição da publicação do PCN - Adaptação Curricular, ou seja, “possibilidades de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos”, como também conserva as mesmas características e classificações repetindo até a mesma escrita do texto original da publicação.

Quanto às flexibilizações, aparecem nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 2).

Acrescentamos também nesse estudo das mudanças de nomenclaturas nas normativas e legislações brasileiras apontadas por Baptista e Hass (2015), quando retomam a análise da Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009a), do Documento Orientador da Política (BRASIL, 2008) e do Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011). Esses autores perceberam um deslocamento das nomeações a respeito do currículo escolar envolvendo o público-alvo da educação especial. “Esses documentos não retomam mais as expressões “adaptação ou adequação curricular; flexibilização curricular” e passam a dar visibilidade a novas expressões

“acessibilidade curricular e adequações razoáveis” ao relacionar currículo e educação especial” (BAPTISTA; HASS, 2015, p. 11).

Percebemos que os termos mais recentes nas normativas e legislações são acessibilidade curricular e adaptações razoáveis, redigidas primeiramente na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), no Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/06, de julho de 2015), que estão em sintonia com o exposto na resolução de 2009, referidos no Artigo 1º, IV, nomeados como “adaptações razoáveis”.

A legislação garante, por meio de decretos, que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais indivíduos e o que muda são as formas de ter acesso a todos os bens culturais que requerem ajustes, seja nos equipamentos, estrutura física ou informação, o que viabiliza o atendimento do aluno com deficiência intelectual na escola, de modo que também aproprie dos conhecimentos sistematizados. Sobre esse assunto, Baptista e Hass (2015) afirmam que esse termo

[...] é uma referência explícita ao texto da Convenção das Pessoas com Deficiência associado ao Decreto nº 6949/2009 que tem efeito de emenda constitucional (BRASIL, 2009b). Ao nos reportarmos ao texto dessa convenção, observamos que por adaptações razoáveis são descritos os ajustes necessários requeridos em cada caso para assegurar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b). Ocorre, assim, um deslocamento conceitual, pois deixam de ser admitidos os ajustes e as adaptações que possam se colocar como “barreira” para o acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência. Essa alteração pode ser vista como uma incorporação, aos documentos normativos brasileiros mais recentes, dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006), o que pode significar a aposta no acesso ao currículo para todos, sem reservas, abarcando as relações com o conhecimento como aspecto fundamental do processo de humanização (BAPTISTA; HASS, 2015, p. 12).

A esse respeito, a LBI (BRASIL, 2015, s./p.) explica o significado desses novos termos no Art. 3º,

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e

comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

[...]

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

A partir dessa análise, constata-se que as prescrições nas políticas brasileiras avançam no reconhecimento legal da escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pois legitimam os meios de acessibilidade, as quebras das barreiras que impedem a aprendizagem desses alunos e a crença de que eles têm possibilidades de aprenderem e se desenvolverem como os demais alunos. Todavia os documentos normativos não informam como serão trabalhados essa legitimação nas escolas e como o Governo contribuirá para que haja a fiscalização e prática das normativas. Mas “ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece nas práticas cotidianas das salas de aula” (FONTES, 2009, p. 42).

Com essa retrospectiva da trajetória das nomeações nas normativas e legislações da política de educação especial brasileira, podemos identificar quatro momentos de construção dos termos e conceitos relacionados ao nosso objeto de estudo: (1) introdução de adaptações curriculares, (2) substituição por adequações, (3) complementação com flexibilizações e (4) deslocamento com os termos acessibilidade curricular e adequações razoáveis. Nesse raciocínio linear, sintetizamos as mudanças que houve no processo dos registros legais, mas esse estudo não se finaliza, pois sabemos que a política na perspectiva inclusiva está em constante transformação e o meio social é atuante nos aspectos de intervenção e colaboração de novas necessidades e concepções que emergem quanto à educação dos alunos com deficiência intelectual.

1.3 Adaptações curriculares: problematizando o conceito e aplicações

Diante das reflexões sobre a diversificação de terminologias e conceitos de adaptações curriculares utilizados pelos pesquisadores e pelas políticas na perspectiva de educação especial, faz necessário rever mais profundamente quais as críticas e cuidados que os pesquisadores nos alertam sobre as adaptações curriculares, bem como a posição que adotam nessas discussões que revelam elementos da teoria histórico-cultural, dos quais Vigotski¹⁶ e seus seguidores fazem parte, para que possamos ressignificar as adaptações em um novo modelo de ensino que está em consonância com o paradigma da educação inclusiva.

Correia (2016) aponta em seus estudos a necessidade de problematizar a concepção de adaptações curriculares na forma que têm sido apresentadas em pesquisas como sendo currículos individualizados, paralelos e simplificados, a partir de conceitos mais amplos e da ressignificação de deficiência, conhecimento e aprendizagem. Essa colocação evidencia que as escolas abrem as portas para receber os alunos com deficiência, mas quanto ao acesso as informações têm excluído e deixado à margem do processo de ensino aprendizagem os estudantes com deficiência.

Sendo assim, dentre outros autores que problematizam as adaptações curriculares, estão Garcia (2006), Pletsch (2009), Tartuci (2011), Baptista e Hass (2015) Carvalho (2014a) e Paula (2016).

Garcia (2006) ao investigar as formas organizativas do trabalho pedagógico nas políticas para educação especial despertou inquietações a respeito das proposições nos documentos legais que relatam a “eliminação de conteúdos básicos do currículo” (BRASIL, 1998, p. 38) e “eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente” (BRASIL, 1998, p. 39), pois isso estaria referindo às condições individuais do aluno para entrar em contato com o currículo, como justificativa de relegar os conteúdos em segundo plano.

Essa inquietação é semelhante também a de Gomes (2014), que se propôs a levantar as implicações das adaptações curriculares na prática docente inclusiva. Ao

¹⁶ Essa grafia será utilizada em toda a dissertação uma vez que as obras que fundamentam esse trabalho apresentam a mesma escrita. Citaremos o autor com outra grafia apenas quando houver outras obras com grafia diferente.

interpretar a Política Nacional de Educação Especial (1998), no que tange a propostas de currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciado, afirma que é

Uma preocupação que se instalou com essa indicação foi a de que as adaptações curriculares pudessem mais elucidar as características individuais do que as diferenças culturais, como é o princípio da educação inclusiva, correndo o risco de essas adaptações implicarem tornar o currículo demasiadamente técnico sob a perspectiva de uma pedagogia médico- psicológica no que diz respeito à deficiência (GOMES, 2014, p. 91-92).

Sua preocupação é pertinente, uma vez que perpassa no campo educacional, concepções desde a época das classes especiais que as escolas deveriam se pautar nas prescrições médicas de diagnóstico e prognóstico, porém, veremos mais adiante, que alguns estudiosos, como Vigotski, trabalham em uma perspectiva nova de deficiência baseada nos aspectos culturais e sociais do aluno.

Os estudos de Tartuci (2011) sobre a atuação dos professores de apoio nas salas de ensino regular, reveladas durante as observações de uma pesquisa, mostrou que alguns alunos com deficiência passavam o tempo todo ocupados com atividades de desenho e de coordenação motora - ligar pontinhos, traçar em cima de pontilhados, entre outros - presentes na educação infantil. Além disso, os dados mostraram que 18% dos professores de apoio davam ênfase ao trabalho pedagógico com material concreto. Contudo, a autora aponta que essas práticas de ensino são recomendadas nos PCN: Adaptações curriculares (BRASIL, 1998, p. 37), porém deve-se atentar a forma que são utilizados, em razão deste material didático dizer a respeito “à alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc”, isto porque, esta adaptação pode também estar respondendo a uma necessidade específica deste estudante.

Tartuci (2011) continua a discutir sobre o que os alunos com deficiência aprendem no contexto escolar e se fundamenta em Pletsch (2009) para ratificar os conceitos de flexibilizações e de adaptações no currículo, ao apontar que esses conceitos geram restrição dos conteúdos da Educação Básica e alerta para o cuidado em que se deve tomar para não empobrecer o currículo.

Nessa explanação, podemos perceber que há uma preocupação por todos os pesquisadores supracitados com a questão da restrição dos conteúdos que pode empobrecer o currículo e levar a uma limitação dos direitos do aluno com deficiência intelectual, além de diminuir as potencialidades dos alunos que podem ser desenvolvidas ao terem contato com um tipo de conhecimento que não é adquirido em sua rotina diária e em outros ambientes sociais.

Outros autores também demonstraram essa preocupação e acrescentam o cuidado em utilizar as adaptações como facilitador da aprendizagem.

Ao considerarmos as “adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares” torna-se possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, por meio da limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Podemos ainda evocar as práticas não-diretivas nas quais não há um olhar rigoroso em relação ao tempo escolar, configurando o ato de alargamento ou de restrição do tempo de dedicação a uma atividade, sem uma intencionalidade coerente entre a tarefa e o objetivo a ser atingido. Assim, o olhar de comiseração docente transforma a adaptação curricular em facilitação e promoção automática do estudante, o que tende a se configurar como apoio sem critério ao dispositivo da terminalidade específica (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 4).

Esse olhar procura identificar as possíveis aplicações que reduz o conhecimento e os aspectos negativos das adaptações, além de contribuir para a reelaboração da proposta das adaptações, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos. Concordamos com Costa e Denari (2014) ao afirmarem que “adaptar o currículo não significa reduzir, diminuir e pormenorizar as pessoas com deficiência; ao contrário, acreditamos que ao adaptar o currículo estamos contribuindo para que o nível do estudante se eleve, estimulando-o a buscar novos saberes” (COSTA; DENARI, 2014, p. 33).

Gomes (2014) chama a atenção para alguns cuidados com as adaptações, para que elas não se tornem “currículo de segunda categoria”:

Compreender que essas adaptações são possibilidades dadas ao professor com alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento para o melhor atendimento na sala de aula comum exige também apontar que são necessários cuidados, pois a falta de preparo e formação desses professores, bem como uma possível desarticulação com o projeto político - pedagógico da escola, e ainda falta de parcerias e cooperação de todos da escola, podem tornar

essas adaptações um currículo de segunda categoria, que pode simplificar e descontextualizar o conhecimento que cabe a escola socializar no cumprimento de sua tarefa (GOMES, 2014, p. 96).

Carvalho (2014b) em seus estudos sobre educação inclusiva e reorganização do trabalho pedagógico também levantou alguns questionamentos sobre a forma de utilização das adaptações e destacou que muitos professores as consideram fontes de discriminações. Para essa autora, essas observações precisam ser refletidas de forma urgente para evitarmos o trabalho com “as atividades diferentes das que são desenvolvidas pelos demais colegas, todos matriculados e frequentando a mesma classe” (CARVALHO, 2014a, p. 111). Esse não é o propósito das adaptações curriculares, pois a educação de qualidade que atende a diversidade não deve ser sinônima de variadas educações, que deve pautar-se na oferta máxima de conteúdo. Para elucidar suas discussões, o autor cita situações que presenciou em que as adaptações eram confundidas com um currículo paralelo e não estavam provocando mudanças no desenvolvimento dos alunos com Síndrome de Down,

Pessoalmente já presenciei, numa classe regular na qual havia três crianças com Síndrome de Down, que, enquanto os colegas trabalhavam com a produção de um texto sobre festa junina, elas estavam colorindo figuras que nada tinham a ver com esse tema. Seria bem diferente, se estivessem trabalhando em grupos, pois os alunos com a Síndrome de Down estariam participando da construção do texto, cada qual num dos grupos e dentro de suas possibilidades. [...] esses alunos poderiam trabalhar com o mesmo tema, como uma adaptação, desenhando ou escrevendo o que pudessem a respeito, em vez de colorirem figuras sem nenhuma relação com festas juninas (CARVALHO, 2014a, p. 111).

As adaptações curriculares, dessa forma, geram muitas “controvérsias”, mas continuam sendo uma estratégia que movimenta o professor a buscar maneiras de conhecer e atuar com o aluno que tem deficiência intelectual. Elas não são receitas para os diversos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial, porém pressupomos a ideia de que

[...] adaptações curriculares foi a maneira que no sistema educacional brasileiro se achou para “minimizar” ou “amenizar” os processos de exclusão latentes em nossas escolas. Convém salientar que o procedimento de adaptação do currículo tem suas controvérsias, contradições e que está longe de superar todas as

questões que envolvem o tema inclusão escolar, contudo, pensamos que a promoção de adaptações curriculares são de extrema importância para estudantes que estiveram em muitos anos de suas vidas reclusos em escolas especializadas [...] (PAULA, 2016, p. 52-53).

Compreendemos que as análises críticas sobre o conceito de adaptações, adequações e flexibilizações são pertinentes, no entanto essas práticas curriculares constituem um avanço para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, uma vez que esse público de alunos compartilhava em momentos anteriores de um currículo diferente dos demais alunos do ensino regular quando frequentavam as classes especiais ou escolas especiais (PLETSCH, 2014). Sendo assim, partilhamos da opinião da autora quando defende

[...] ser necessário implementar alternativas e ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos com necessidades educacionais possam participar das atividades escolares. Entretanto, essas mudanças devem constituir caminhos pedagógicos alternativos para atingir os mesmos objetivos. Isto é, os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, teriam acesso a conhecimentos significativos, assim como seus colegas (PLETSCH, 2014, p. 171).

Dessa forma, devemos provocar o debate sobre as adaptações despertando a atenção dos profissionais da educação para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual e um olhar diferenciado para as práticas de sala de aula, haja visto que eles têm possibilidades e o direito de imergirem nos conteúdos que levam a prepará-los para participarem da sociedade letrada.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a teoria histórico cultural e a educação escolar para o aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista uma educação que assegure o direito desse aluno de permanência, aproveitamento curricular e desenvolvimento, bem como de contribuição concomitantemente na educação de todos os alunos da sala de aula e da escola.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“... o defeito não é apenas uma pobreza psíquica, mas também uma fonte de riqueza; não apenas uma fraqueza, mas também uma fonte de força”.
(VIGOTSKY, 1995, p. 99).

De acordo com a legislação atual, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Fundamental no Brasil é a segunda etapa da educação básica e tem duração de nove anos, que compreendem os anos iniciais do ensino fundamental, um período de 5 anos entre as séries do 1º ano até o 5º ano, do qual é obrigatório e gratuito na escola pública.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes têm os primeiros contatos com os conhecimentos sistematizados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas, Biológicas e dentre outras. É nesse período que ocorre o desenvolvimento da capacidade de representação que possibilita a aprendizagem da leitura, dos conceitos básicos de matemática e da compreensão da realidade que cerca o aluno, sendo os três primeiros anos a base para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2013). Ainda destacamos que nesse período as escolas devem assegurar aos educandos a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento das diversas formas de expressão e a continuidade de aprendizagem (BRASIL, 2013).

Nessa etapa também ressaltamos que está presente a educação especial, que é definida na LDBEN (1996) como uma modalidade de ensino que perpassa de forma transversal todos os níveis de ensino da educação básica, ou seja, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola tem como objetivo principal promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, sendo uma das orientações aos sistemas de ensino a garantia de acessibilidade a comunicação e a informação.

De acordo com as orientações do documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, os professores precisam desenvolver metodologias e estratégias variadas para atender as diferenças dos alunos em relação a aprendizagem e pensar,

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural (BRASIL, 2013, p. 120).

Partindo desses pressupostos, este capítulo tem como objetivo a discussão e reflexão sobre os conceitos principais da perspectiva histórico-cultural acerca da deficiência, bem com as contribuições dos estudos da defectologia, para entendermos o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 Deficiência, desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural

Segundo os pressupostos de Vigotski (2007), a criança começa o aprendizado antes mesmo do período escolar, ou seja, nas vivências que experimentam nos ambientes sociais, como na família ou na escola, por exemplo, quando começa a nomear e a contar objetos mesmo antes de entrar na escola; aliás, seu processo de desenvolvimento acontece de forma social e histórica. Para esse autor, “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

O ser humano para se constituir um ser humanizado passa por dois níveis de desenvolvimento, um biológico e um cultural. O que limita as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência são as limitações culturais e o grau inferior das funções psíquicas superiores do conteúdo do desenvolvimento biológico que tem uma limitação biológica. Então outro elemento importante da psicologia histórico-cultural é que a psique não está dada com o nascimento da pessoa, não estão pressupostas, a pessoa tem que apropriar-se e isto acontece no contexto

social nas interações com outras pessoas. O desenvolvimento das pessoas com deficiência está pautado nas relações sociais, portanto temos o conceito da deficiência como um conceito social.

O que acontece é que na criança com deficiência, os processos biológicos e psicológicos não ocorrem normalmente como ocorrem na criança que não tem deficiência, isso mostra que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores fica um pouco mais retardada e a inserção na cultura se demora, por isso é preciso, então, de outras vias, as colaterais para que aconteça o desenvolvimento. Para a teoria histórico cultural, a criança com deficiência é igual as outras, tanto que seu desenvolvimento acontece como nas demais pessoas, pois apenas o modo e o tempo que acontecem que são diferentes, sendo, assim, a deficiência dinâmica, o que não impede o desenvolvimento da pessoa.

Para entender como acontece a relação entre aprendizado e desenvolvimento na vida da criança, Vigotski (2007) realizou estudos com o objetivo de perceber as dimensões do aprendizado escolar e como a escola poderia atuar de forma diferente de outras concepções. Neste sentido, elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal do qual definiu como sendo,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

O autor supracitado parte do princípio que a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento: (1) o que está consolidado, completado quando ela realiza algo sozinha sem a ajuda de outra pessoa, isto é, o nível de desenvolvimento real; e (2) o nível potencial, do qual compreende aquelas situações de aprendizagem em que ela realiza, mas com a ajuda do outro que dá pistas ou mostra como o problema pode ser solucionado. Vigotski (2007) acrescenta dizendo que “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (2007, p. 98). Nesse intervalo, a criança não se apropriou dos saberes, mas têm condições de aprender. Por isso, infere-se que as relações sociais, principalmente a atuação do professor, são

primordiais para que esses “brotos” venham se constituir resultados de desenvolvimento mais avançados, sobretudo porque os alunos, na maioria das vezes, que imitam e se espelham nas ações dos educadores.

Com esses pressupostos, a educação caminha em outra direção, pois antes dessas ideias, a escola utilizava-se de testes para determinar o nível de desenvolvimento mental e orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento do ontem, a estágios de desenvolvimento completados (VIGOSTSKI, 2007). Esta nova direção que a educação toma tem como base não mais as etapas que a criança concretizou, mas o que pode realizar com a ajuda do outro não previsto para a sua idade mental, aliás, o “bom aprendizado” é sempre aquele que adianta o desenvolvimento (VIGOSTSKI, 2007, p. 102). Essas premissas contribuem e trazem uma novidade para o ensino das crianças mentalmente retardadas¹⁷.

[...] Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. [...] O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo.

Com base nessas premissas, o sistema de ensino para os alunos com deficiência intelectual deve-se pautar em um trabalho pedagógico que vise o desenvolvimento do pensamento abstrato e não em habilidades manuais e sensoriais, pois a escola precisa agir no movimento do pensamento abstrato dessas crianças. O material concreto torna-se o ponto de partida, mas não o de chegada.

Por conseguinte, “a instrução deve-se orientar pela zona de desenvolvimento proximal, pelos processos não consolidados [...] e as adaptações curriculares deverão estar atreladas a concepção de ZDP” (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 717), pois ao se organizar, o processo pedagógico para os alunos com deficiência intelectual

¹⁷ Termo que Vigotski utilizava nos seus estudos para nomear as crianças com deficiência intelectual.

precisa dar ênfase ao desenvolvimento do pensamento abstrato, partindo de recursos concretos, não como fim, mas como meios de estimular a participação do aluno nas atividades para que possa desenvolver o que lhe falta.

É preciso ter em mente que os alunos com deficiência aprendem nos anos iniciais os mesmos conhecimentos que os demais alunos, mas que não são qualquer tipo de conhecimento, que nos termos de Vigotski (2007), são os conceitos científicos que provocam as mudanças nas funções psicológicas e que promovem o desenvolvimento. Sobre esses conceitos, encontramos alguns estudos (ANACHE, 2011; BRAUN, 2015; FACCI; 2004; MEIRA e FACCI; 2007 e MARTINS, 2013.) que afirmam que “são generalizações do pensamento”, relacionados a exploração, a causalidade, aos processos analíticos e a outros que dependem do processo educativo, por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança para se formarem, uma vez que desenvolvem as funções psíquicas e exercem uma “tensão problematizadora”, de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso.

Corroborando com essa discussão, Cenci e Damiani (2013) discorrem sobre a importância da aprendizagem dos conceitos científicos na educação escolar, dizendo que a escola ao pensar sobre as adaptações curriculares não podem abrir mão dos conteúdos escolares, pensando que as pessoas com deficiência são incapazes de aprender, haja visto que elas vão aprender a partir do momento que a escolarização der ênfase ao desenvolvimento cognitivo.

Com efeito, os conceitos científicos são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual e essas premissas confirmam que o processo de ensino aprendizagem deve basear-se em situações ricas, envolventes e criativas; e não em atividades repetitivas, que ficam restritas a coordenação motora e a prontidão para a alfabetização.

Os alunos com deficiência intelectual devem ser estimulados a construção dos conhecimentos e a demonstração da compreensão sobre determinado tema, lembrando que “a luta deve ser por uma escola inclusiva onde, de fato, se aprenda – se aprenda conteúdos” (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 724).

A perspectiva histórica-cultural traz subsídios inovadores e otimistas para o desenvolvimento do alunos com deficiência intelectual e nos leva a inferir que as práticas pedagógicas defendidas por Vigotski e seus colaboradores propõe aos

alunos ditos “normais” e aos do público-alvo da educação especial, ações estratégicas e metodologias que trabalhem a zona de desenvolvimento proximal para a melhoria das funções psicológicas superiores; ao invés do nível real, promulgado durante vários anos por outros modelos de ensino; por este motivo, concordamos com Cenci e Damiani (2013, p. 717-718) ao dizerem que

Sendo assim, podemos imaginar as adaptações curriculares também como um modo de colocar o conceito de zona de desenvolvimento proximal em funcionamento, ao buscar definir os procedimentos didáticos necessários, direcionando a instrução àqueles processos latentes que, a partir da colaboração, transformar-se-ão em desenvolvimento real.

As adaptações curriculares compreendidas a partir desse ponto de vista perdem as características de reducionistas e simplificadoras de conteúdos que foram criticadas por pesquisadores, passando a ser um importante instrumento mediador que intermedia relação entre o sujeito e o conhecimento.

Reafirmando essa ideia, Cenci e Damiani (2013, p. 722) seguem dizendo da importância das adaptações curriculares para o trabalho dos conceitos científicos,

[...] as adaptações são necessárias para tornar os conceitos científicos acessíveis. O que se quer alertar é o perigo de desconsiderar a importância do ensino e da aprendizagem formal de conteúdos específicos, em prol de uma educação esvaziada no slogan “aprender com a diferença”. Aprender o quê com a diferença? Os conceitos científicos são imprescindíveis para instrumentalizar os estudantes na compreensão do meio; inclusive para serem mais críticos em relação às práticas e políticas a que estão submetidos (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 722).

Os conceitos científicos são fundamentais também para formação do cidadão em relação a compreensão da estrutura política e social, da qual participa e o leva a entender, opinar e até modificar suas atitudes em relação a questões ligadas a política, problemas da saúde pública, ambientais, outros.

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de desenvolvimento se dá a partir da inserção da criança no meio cultural, na internalização e apropriação singular dos modos culturais (CHIOTE; SOARES, 2016), ou seja, desde o nascimento da criança. Mas é na escola que se dá a aprendizagem sistematizada e intencional, por isso para Vigotski (2007) o aprendizado escolar não deve se pautar

apenas naquilo que a criança domina, mas, sim, provocar transformações em seu processo de desenvolvimento, voltando-se para aquilo que a criança pode vir a realizar, orientando-se para o futuro.

Com base nesses elementos, para a teoria histórico-cultural, o objetivo da educação, para alunos com ou sem deficiência, é a transmissão dos conhecimentos aprimorando as funções psicológicas superiores; ou seja, as ações humanas conscientemente controladas, como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional (OLIVEIRA, 1993), através do trabalho constante de mediação no trabalho educacional que têm como meta a acessibilidade curricular por todos os educandos.

Mediante isso, no ensino para o aluno com deficiência intelectual, o professor exerce o papel de mediador que irá organizar todo o processo de forma desafiadora, para que possa elaborar e ampliar seus conceitos (BRAUN; NUNES, 2015 e FACCI, 2004). Neste sentido, a função do professor na sala de aula constitui-se como

[...] mediador, entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos (FACCI, 2004, p. 210).

O aluno nesse processo deixa de ser um sujeito passivo e isolado dos demais colegas para ser ativo e participativo, com a ajuda do professor que organiza todo o processo de ensino, de modo que possa estar desenvolvendo suas capacidades intelectuais e psíquicas.

Nesse sentido, quando se discute aprendizado e desenvolvimento aparece outro conceito importante dos fundamentos teóricos acerca do assunto, que é o conceito de mediação: “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação, então deixa, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26), que podem ser instrumentos e signos. Daí a razão do papel do professor ser de suma importância, pois é ele quem organizará o processo de aprendizagem, de modo que encontre as ferramentas que estabeleçam a interlocução entre o objeto e o aluno. Nos dizeres de Fontana (1996, p. 15),

Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

Em outras palavras, na relação mediada pelo outro, o professor na utilização dos diversos recursos para a mediação, seja na fala, nos gestos, nos desenhos, nos instrumentos tecnológicos na dinâmica da aprendizagem e/ou no acesso cultura, provoca a elaboração mental e a construção dos conceitos sistematizados. De acordo com Fontana (1996, p. 19),

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.

Verifica-se que as interações cotidianas escolares na relação com o professor ou outros colegas da sala devem ser constantes, provocativas e organizadas de forma intencional, pois não é qualquer tipo de contato, isto é, não é somente a inserção, socialização dos alunos ou o estar junto no ambiente escolar em específico que vão fazer com que os alunos com alguma deficiência se desenvolvam, mas é

A interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2013, p. 46).

A mediação pedagógica nos princípios da teoria histórico-cultural pressupõe uma condição externa que internalizada e potencializa o ato do trabalho educacional, seja ele prático ou teórico. Não estando de acordo com essas condições não é mediação, pode ser uma interação qualquer sem intenções e objetivos para a promoção de avanços na aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, as atividades e as ações pedagógicas precisam ser previamente preparadas, com objetivos claramente estabelecidos para se evitar a improvisação.

Vigotski (1995) fala que na educação do aluno com deficiência intelectual não há uma receita para trabalhar com todos da mesma forma, é preciso um trabalho de descoberta de onde a criança tem possibilidades de aprendizado, por onde ela aprende melhor e o que os professores precisam fazer. Na educação desse aluno, as escolas precisam centrarem no processo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dependem menos do componente biológico e que é o último que aparece no desenvolvimento. É possível, então, trabalhar as habilidades de leitura, cálculo, memória lógica e atenção voluntária, que são trabalhadas nas áreas afetivas, na esfera motora e no intelecto prático.

Este aluno pode ter dificuldades com conteúdo científicos, mas aprende quando são exemplificados com situações da vida, do cotidiano e com a ajuda do outro. No processo pedagógico, o professor dinamiza as ações pedagógicas, pois estudos demonstram que a criança com deficiência aprende melhor com outra criança sem deficiência, muitas vezes até melhor do que com o professor, vez que o princípio da inclusão escolar favorece as crianças a formar valores, a colaboração e a compartilhar os saberes, principalmente em grupos mistos de trabalho.

Em ambiente escolar é de suma importância propiciar situações em que as crianças demonstrem a capacidade de imitação de ações dos outros. Em nossa sociedade, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que os cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100). Nesse sentido, para as crianças com deficiências é importante fornecer possibilidades de desenvolvimento, colocando as suas potencialidades em primeiro lugar e não suas limitações. A educação deve apoiar-se nos seguintes objetivos: a preparação para a vida, a integração social e o desenvolvimento cultural. Em síntese, podemos finalizar com as palavras de Carneiro (2015, p. 12-13), ao dizer que “o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré-definidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais”.

Os estudos de Vigotski mostram o quão necessário é a vida em sociedade, onde o sujeito transforma e é transformado, humanizado perante o contato e a aprendizagem da cultura e do trabalho. É por meio da educação formal que se dá o desenvolvimento das atividades psíquicas. A escola é também um fator mediador

nesse processo de apreensão da cultura, haja visto que ela possibilita o acesso aos bens historicamente acumulados e, dessa feita, possibilita a modificação constante das práticas pedagógicas para trabalhar a apropriação dos conhecimentos.

No próximo tópico, aprofundamo-nos nos estudos da defectologia sobre a educação dos sujeitos com deficiência intelectual.

2.2 As contribuições da Defectologia para a educação dos sujeitos com deficiência intelectual

Para avançarmos a discussão da educação do aluno com deficiência intelectual, analisamos nesta subseção a concepção adotada sobre deficiência intelectual na abordagem histórico-cultural.

2.2.1 Conceituando deficiência intelectual

Para Lago (2014) e Monteiro (2015), as definições para a deficiência intelectual acompanham todo o percurso histórico da pessoa com deficiência, constando um processo longo e lento de evolução da conceituação sendo articulada às concepções de cada época, tendo denominações variadas, como cretino, idiota, imbecil, retardado, doente mental, débil mental, excepcional, entre outros. As definições são oriundas, geralmente, da influência das concepções médica, psicológica e social sobre deficiência. Neste estudo não nos aprofundamos na trajetória histórica das definições do termo, mas localizamos qual o termo e concepção que adotamos.

Tomamos como referencial as definições propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e o termo adotado no mundo todo e nos meios educacionais, desde 2001, na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada no Canadá, para referir-se aos indivíduos com comprometimentos cognitivos, ou seja, deficiência intelectual. Conforme a definição da AAIDD (2011, p. 33), essa deficiência é entendida por “[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos”.

Segundo Monteiro (2015), essa nova definição de deficiência intelectual trouxe ganhos na quebra da noção organicista e fatalista da deficiência intelectual, pois a AAIDD propõe cinco dimensões nas quais, juntamente com aspectos biológicos, passam também a compor os aspectos referentes ao contexto social e à cultura: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, habilidade conceitual, participação, interação e papéis sociais, contexto e saúde.

Estas modificações na conceituação de deficiência intelectual foram influenciadas principalmente pelos estudos da teoria histórico-cultural. Garcia (1999) afirma que Vygotski (1995) elaborou um conceito novo de deficiência que,

[...] opõe-se às concepções que buscam explicações exclusivamente biológicas para o desenvolvimento dos sujeitos considerados portadores de deficiência, propondo um enfoque no qual a deficiência não é tanto de caráter biológico, como social. O autor não parte dos dados biológicos, buscando relacioná-los à história e à vida social. Sua compreensão implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não (GARCIA, 1999, p. 2).

Corroborando com essa perspectiva, Almeida (2016) afirma que a deficiência intelectual não tem somente causas orgânicas. A situação de deficiência, muitas vezes, acontece em decorrência de condições específicas do meio social, onde a criança vive e que pode ser desfavorável ao seu desenvolvimento cultural, por isso é necessário “ter um enfoque positivo e que contribua para diferenciar a criança com deficiência intelectual da massa geral de crianças” (ALMEIDA, 2016, p. 54).

Conforme essas afirmações, a pessoa com deficiência é um sujeito social e histórico que deve ser compreendido a partir da interação dele com o meio social, ou seja, com a sua família e com outros ambientes que frequenta, como a escola. Logo o conceito de deficiência intelectual para Vygotski também se modifica, utilizando os termos atraso mental, imbecil, débil e idiota para referir a variações do atraso mental, pois eram os mais utilizados no início do século XX; porém Vygotski defende que a deficiência intelectual designa crianças totalmente normais no aspecto físico, atrasadas e insuficiente devido a condições de vida desfavoráveis e difíceis educação, isto é, as crianças que estão atrasadas no aspecto social e patológico. Desta forma, o atraso nem sempre é um fato condicionado por um longo série de alterações hereditárias, mas também e, muitas vezes, resultado de uma infância

infeliz (VYGOTSKI, 1995), ou seja, as crianças que não tiveram uma alimentação adequada ou uma convivência familiar saudável podem manifestar atrasos cognitivos.

Diante dessas concepções, percebemos avanços nas mudanças de modelo médico-psicológicos para o modelo social em relação ao conceito de deficiência intelectual, no entanto, de acordo com Carneiro (2015), o conceito sobre deficiência intelectual que prevalece é o primeiro,

Ao nos referirmos a uma condição de deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual, é importante lembrar que a compreensão hegemônica ainda é pautada no modelo médico, cujo enfoque é clínico e centrado nas dificuldades e limitações impostas por condições orgânicas [...] desenvolvimento comprometido. Mesmo com os avanços das ciências ocorridos ao longo do século XX, a deficiência intelectual ainda é vista no século XXI como uma condição individual, imprimindo aos sujeitos que apresentam tal condição a marca da não-aprendizagem (CARNEIRO, 2015, p. 3-4).

Isso mostra que infelizmente em nossa sociedade a deficiência intelectual ainda é diagnosticada principalmente por médicos e é vista como impedimento para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, porém compreendemos que a pessoa é mais importante que a doença e precisa ser motivada a desenvolver as suas habilidades.

Segundo Vigotski (1995) há vários tipos de deficiência intelectual, com graus e funções psíquicas diferentes.

As variantes das deficiências intelectuais são tantas, quanto fatores da percepção de relacionamentos existem. O deficiente mental nunca pode ser apresentado como uma pessoa mentalmente deficiente em geral. É sempre necessário perguntar qual é a deficiência do intelecto, por isso as possibilidades de substituição existem e é necessário torná-las acessíveis para os deficientes mentais [...], que segundo a complexidade de sua estrutura é possível não um mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual e, finalmente, que, devido à complexidade do intelecto, sua estrutura admite a ampla compensação de suas diferentes funções (VIGOTSKI, 1995, p. 50)¹⁸.

¹⁸ Tradução da autora.

Conforme essas ideias, a deficiência intelectual se apresenta de formas diversas e demonstra que não há sujeito mais “deficiente” ou “menos deficiente”, mas o que percebemos é a existência de uma complexidade de insuficiências intelectuais que se divergem umas das outras, que poderão ser compensadas com um trabalho pedagógico integrador que conhece o aluno, respeita o seu ritmo e propõe situações promissoras a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Plestsh (2014), as pessoas com essa deficiência não formam um grupo homogêneo entre si, pois possuem diferenças tanto nas singularidades quanto nas histórias de vida. Em relação às características, essa autora acrescenta que os alunos com deficiência intelectual possuem ritmos de aprendizagem mais lentos em relação às crianças de mesma faixa etária, necessitando de maior tempo para realizar as tarefas. Além disso, eles têm problemas para se adaptar a novas situações e capacidades de abstração, generalização e carecimento de estímulos para a aquisição das funções psicológicas superiores, por meio de atividades culturalmente ricas.

Sobre os apoios para as pessoas com deficiência intelectual previsto pela lei, Almeida (2016) cita Barroco (2007, p. 331) e aponta que estes podem ser identificados conforme a intensidade em que são necessários:

- Em “*apoio intermitente*” refere-se ao apoio quando necessário. Sua natureza é episódica; nem sempre a pessoa precisa dele, ou o requer em curta duração, em momentos de transição em determinados ciclos da vida. [...]
- O *limitado*, trata-se de apoio intensivo, de tempo limitado, porém não intermitente. Envolve menos profissionais, sendo de menor custo.
- O *apoio extenso* caracteriza-se por sua regularidade (pode ser diária), pelo menos em algumas áreas, como a vida familiar, a profissional, etc., sem limitação de tempo.
- *Apoio generalizado*: é marcado por sua constância e elevada intensidade, em diferentes áreas, exigindo maior número de profissionais envolvidos, e maior direção que o apoio extensivo ou tempo limitado.

A escola fazendo parte da sociedade não deixa de ser um potencializador e um meio importante para garantir a apropriação cultural e o desenvolvimento do psiquismo do aluno com deficiência, respeitando o tempo, o ritmo e a necessidade

do educando. Por isso Vygotski (1995, p. 264) insiste em dizer do acesso cultural dessas crianças,

Embora crianças com retardo mental estudam um tempo maior, embora aprender menos do que as crianças normais e, finalmente, mesmo que sejam ensinadas por outra forma, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados à particularidades de seus estados, eles aprenderão o mesmo que todo mundo crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura, para depois participarem disso na mesma medida que outras crianças.

A escola, assim, deveria empenhar mais esforços para desenvolver nos estudantes com deficiência intelectual, o que está faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003), e com isso facilitar o processo de compensação de uma função elementar deficitária. Para Vigotski (2011, p. 7), o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abrindo-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

Em suma, a escola deve pensar caminhos que possibilite o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, levando em consideração os percursos indiretos, dando ênfase as mediações (termo usado pelo Vigotski).

2.3 Fundamentos da Defectologia sobre a educação especial

Em “Fundamentos de Defectologia”, Vygotski (1995) estuda uma área menor da Pedagogia, cujo objeto de estudo é a criança afetada pela insuficiência, para isso apresenta discussões importantes sobre o ensino desenvolvido na sua época para alunos mentalmente atrasados em escolas auxiliares, conhecidas atualmente como escola especial, chamando atenção para alguns aspectos relacionados ao programa escolar. Critica o programa, os métodos de ensino, os conteúdos e os objetivos da escola em auxiliar, afirmando que estavam muito focados nas funções elementares e no trabalho com material concreto, deixando de desenvolver as funções psicológicas superiores do qual tanto defendia em seus estudos, desse modo afirma que

Na escola especial é impossível continuar o conteúdo com o programa, simplesmente reduzido, da escola e com seus métodos simplificados e facilitados. A escola a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondem à peculiaridade de seus alunos (VIGOTSKI, 1995, p. 73).

Nessa perspectiva, desponta uma nova proposta de práticas pedagógicas centradas na criatividade, na ação racional e em conteúdos que atendem as necessidades dos educandos e não em exercícios repetitivos, visuais e infantilizados.

Segundo Vigotski (1995, p. 5), a educação dos alunos com deficiência deve caminhar na mesma direção que as que não tem deficiência pois,

[...] a educação de crianças com deficiência não difere da educação de crianças normais, que o primeiro pode assimilar o conhecimento e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos. No entanto, é essencial pesquisar e usar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar este desenvolvimento.

De certa forma, o autor se referindo a adaptações curriculares, pois o ensino para alunos especiais deve estar dentro dos objetivos comuns de todos os alunos, mas conduzidos por percursos diferentes, ou seja, utilizando adaptações para fazer modificações necessárias aos caminhos para atender cada aluno com sua respectiva deficiência.

Vigotski (1995) destacou que em seu país, por volta de 1927, o governo introduziu na escola especial os princípios gerais da educação social reorganizando as escolas auxiliares com base nesses princípios, nos programas da escola geral. Essa mudança era um trabalho de muitos anos assentada na discussão das diferenças entre escola comum e especial. A implantação da escola auxiliar com os mesmos princípios gerais da nova educação social, isto é, com os mesmos objetivos da escola comum, iriam trazer muitos avanços na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois, nos dizeres do autor, as crianças eram mentalmente atrasadas.

Vigotski (1995) apoia tanto as mudanças organizacionais, quanto as mudanças pedagógicas para a educação especial, destacando que as escolas especiais de seu tempo isolavam as crianças com deficiência intelectual das demais

crianças e que não proporcionava condições para elas aprenderem e desenvolverem:

[...] a nossa escola especial distingue-se pelo defeito fundamental que ela encerra seu aluno (a criança cega, surda e muda e os mentalmente retardados), no círculo estreito do coletivo escolar; crie um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo é adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora vida verdadeira nossa escola especial, em vez de tirar a criança do mundo isolado, geralmente se desenvolve nesses hábitos infantis que levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não apenas a educação geral da criança está paralisada, mas também a sua aprendizagem especial para às vezes é reduzido a zero (VIGOTSKI, 1995, p. 121).

As críticas levantadas por Vigotski (1995) apontam que as escolas organizadas dessa forma criam um espaço totalmente adaptado e segregado, que não mobiliza o aluno a aprender conteúdos novos. As escolas no processo de ensino precisam se adequar as deficiências dos alunos, mas no sentido de

[...] que sejam ensinadas por outra forma, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados à particularidades de seus estados, eles aprenderão o mesmo que todo mundo crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura, para depois participarem disso na mesma medida que outras crianças (VIGOTSKI, 1995, p. 264).

Nesta perspectiva, discute a organização das escolas soviéticas que recebem alunos com deficiência e conceitos novos relacionados a deficiência e ao processo de ensino-aprendizagem, são eles: defeito, compensação e vias indiretas (vias colaterais).

Vigotski (1995) reagindo ao enfoque médico-psicológico elabora uma tese importante para compreensão da deficiência como conceito social, “A criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvido *de outro modo*” (VIGOTSKI, 1995, p. 18, grifos do autor). Logo a deficiência não é empecilho para a pessoa alcançar a autonomia, mas, sim, as barreiras sociais que são impostas pela sociedade. Segundo esse autor, o que importa não é a doença, mas a compreensão do sujeito como um todo.

Não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. O mesmo é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito (VIGOTSKI, 1995, p. 104).

Com efeito, conhecer a história de vida e familiar do aluno com deficiência se torna um elemento importante, pois é buscando saber como ocorreu os primeiros anos de seu desenvolvimento, o convívio social, as escolas que frequentou, o que aprendeu, os gostos pessoais, as dificuldades que enfrenta e as ajudas dos familiares que é possível traçar um plano adequado que atenda às suas especificidades e compense o que lhe falta. Dessa maneira, a educação deve dar um enfoque social e não terapêutico.

O “defeito têm duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade, isto é, têm caráter de limitação, debilidade, mas exerce também o caráter de estímulo a superação das dificuldades de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p. 22-23), na medida que faz o homem vencer a deficiência no nível social, antes mesmo que vença a deficiência biológica.

Vigotski (1995) fala que a força de superação se opõe sobre o sentimento de menos valia, “o sentimento ou consciência de inferioridade que surge no indivíduo por causa do defeito, é a avaliação de sua posição social e torna-se a principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1995, p. 86). O desejo da superação pode ultrapassar a deficiência ou não; e essa relação entre menos valia e superação é a dialética, essência da teoria da compensação. Existem vários conflitos de acordo com a psicologia histórico-cultural e esses conflitos têm a ver como isso é um reflexo da ideia. Então, a pessoa com deficiência tem o sentimento de menos valia no interior; é um aspecto positivo, pois a pessoa avalia as suas limitações e daí vem à força para superar essas limitações.

O aluno com deficiência intelectual não tem consciência da sua deficiência. É uma de suas características a não percepção da menos valia, isto é, os sentimentos opostos de limitação e busca de superação, justamente porque as áreas cognitivas estão afetadas e, por este motivo, não percebe a diferença entre ele e os demais que não tem deficiência.

Se esta criança for solicitada a fazer uma avaliação comparativa de si mesmo, de seus colegas e do professor, resultará em que a criança testada irá manifestar a tendência e considerar-se o mais esperto. Ele não reconhecerá seu atraso; devido à alta autoavaliação, o desenvolvimento de processos compensatórios é difícil, se não reduzido a zero, porque a criança mentalmente retardada está satisfeita consigo mesma, não percebe sua deficiência e, portanto, ele não experimenta a dolorosa experiência do sentimento de inferioridade, que em algumas crianças constitui a base para a formação de seus processos compensatórios (VIGOTSKI, 1995, p. 238).

O desenvolvimento das formas superiores do seu comportamento se realiza sob a pressão da necessidade e de estímulos constantes, uma vez que necessita de constante *feedback* para não regredir seu nível de desenvolvimento, característica muito marcante, sobretudo naqueles alunos cuja a memória está mais afetada.

Todos sujeitos que apresentam deficiência intelectual, em geral, são assim; é uma das características da deficiência intelectual. É muito difícil esse indivíduo ter o sentimento de incapacidade, no entanto, Vigotski (1995) discorre que a tarefa da escola é eliminar tudo o que agrava o defeito e o atraso, buscando meios para promover as interações sociais, cognitivas e afetivas.

A via de ajudar a construir o sentimento de menos valia é ajudar a enfrentar as dificuldades que os alunos com deficiência intelectual deparam na vida e fazer uma análise consciente dessas dificuldades, para que vejam que têm condições de lutar contra as deficiências e que é possível superá-las na vida, mostrando que podem conseguir realizar as mesmas atividades que os colegas e incentivando a não desistir.

Nessa dupla função do defeito, limitação e superação, há de se destacar outro conceito importante da defectologia, a compensação, que é a eliminação das dificuldades criadas pelo defeito, num ambiente sociocultural para um tipo de deficiência.

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1995, p. 76).

A escola se torna um dos lugares mais promissores para haver a compensação das dificuldades, que proporciona todo o ambiente rico em cultura e conhecimentos científicos, onde o aluno com deficiência terá a oportunidade de mover a força, o desejo e as capacidades que estão adormecidas para alcançar uma vida mais independente.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Em outras palavras, existe uma relação entre desenvolvimento das funções psíquicas superiores com a apropriação cultural na educação dos alunos com deficiência, não sendo a deficiência orgânica o ponto central a se considerar, mas as situações culturais que tem acesso. Para cada deficiência, há mecanismos para que a criança aprenda como toda criança normal. Nesse ponto Vigotski (2011) destaca que

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

As vias indiretas ou vias colaterais constituem meios de possibilitar a compensação e o desenvolvimento do sujeito com deficiência, quando pelo “caminho direto as respostas são dificultadas, por exemplo quando a criança não consegue realizar uma operação matemática mentalmente recorre as próprias mãos para realizar a contagem está realizando uma atividade com auxílio de caminhos indiretos” (VIGOTSKI, 1995, p. 864).

Quanto ao aluno com deficiência intelectual, o estudo da defectologia aponta que ele não consegue utilizar somente os instrumentos mediadores para dar saltos no desenvolvimento, tais como linguagem, símbolos, imagens ou recursos concretos, e que para uma maior efetivação é necessário a utilização da inteligência prática como vias indiretas de compensação.

No entanto, os processos de compensação, como regra geral, sempre ocorrem no desenvolvimento dessa criança. Às vezes levam à formação de talentos especiais (na esfera da memória, do espírito de observação, etc.), muitas vezes estes se manifestam no desenvolvimento do intelecto prático, isto é, a capacidade de ação racional, em habilidades motoras, etc. (VIGOTSKI, 1995, p. 372).

As pesquisas de Vigotski (1995) comprovaram que o aluno com deficiência intelectual faz uso melhor da atividade prática do que a teórica, por isso o professor precisa transitar os conteúdos em situações práticas que o educando utiliza em sua vida diária, como lidar com sistema monetário (dinheiro), sinais de trânsito, sinais de enfermagem, compras em supermercado, preços de produtos, operações matemáticas, utilização de tecnologias como o computador e outros. O mais importante nessa proposta é preparar os sujeitos com deficiência intelectual de modo que adquiram uma vida social com mais autonomia, preparando-o para o trabalho profissional ou para a realização de tarefas pessoais sem auxílio do outro, aproveitando especialmente dos talentos musicais, esportivos, artísticos e outros.

O contexto escolar com frequência perpassa uma concepção estigmatizada de que a criança com deficiência não é criativa. Vigotski (1995) faz uma leitura diferente ao considerar que os processos criadores do sujeito com deficiência intelectual são muito maiores que das outras crianças, pois para este público pensar no que pode conseguir, os mobiliza a criar mais recursos pessoais para alcançar o mesmo nível de desenvolvimento dos colegas.

Para o autor, os processos de ensino dirigidos a esses alunos devem se concentrar na visualização do conteúdo, mas levando à abstração. O professor ao trabalhar com os objetos deve ir transitando, ir além do objeto, por exemplo, dinheiro para aprender a contar, pagar e comprar as coisas. É preciso transitar da visualização à experiência prática, usando a dramatização, para aprender o cálculo

para a vida. Devemos usar métodos diferentes nas vias colaterais, mas importante é preparar o aluno para a vida, para as práticas positivas.

Com base nessas considerações, Vigotski (1995) desaprova todo o ensino para as crianças com deficiência intelectual que é descontextualizado, simplificado e que não está associado ao pensamento abstrato. A escola que tem esses sujeitos deve livrar-se do excesso da visualização, em específico do método visual-concreto e de atividades repetitivas que dão ênfase a coordenação motora e cópia. Para o autor, “ao trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, freiamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual” (VIGOTSKI, 1995, p. 119).

No entanto, as vias indiretas de compensação, no caso a inteligência prática para o aluno com deficiência intelectual como recurso pedagógico, torna-se uma possibilidade de trabalho e não um modelo da qual a escola irá colher somente resultados positivos; há de ressaltar que esse processo de exploração e luta pode também levar a vitórias ou derrotas como afirma as postulações.

O resultado depende de muitas causas, mas basicamente do fundo de compensação. Mas seja qual for o resultado esperado do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criativo (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, com base em a reorganização de todas as funções de adaptação, a formação de novos processos, isto é, superstrutores, substitutos e balanceadores, originados pela deficiência, e o surgimento de novas formas de desvio para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 29).

Cabe então ao professor não se sentir frustrado se poucos resultados forem percebidos no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, uma vez que esse processo é lento e demanda muitas tentativas, persistência e criatividade no trabalho pedagógico. Contudo há transformações, pois a criança não vai ser a mesma, sua organização psíquica sempre estará em construção e reconstrução (VIGOTSKI, 1995).

Em suma, as orientações citadas pressupõem que uma escola que atende alunos que possuem deficiência intelectual “[...] não devem somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las [...] passar

de uma pedagogia terapêutica para uma pedagogia criativamente positiva” (VIGOTSKI, 1995, p. 80-82). Em outras palavras, quando se pensa de forma otimista, com foco nas possibilidades e não na falta das condições, esse modelo ensino alcança melhores resultados. Enfim, os objetivos da educação para o aluno especial visam à integração social, o desenvolvimento cultural e a preparação para a vida.

Diante disso, discorreremos no próximo capítulo sobre as práticas pedagógicas inclusivas e a operacionalização das adaptações curriculares aplicadas em qualquer dimensão do currículo, seja nas flexibilizações das atividades ou na organização do projeto político pedagógico da escola, que irão ter como características os aspectos que colaboram para a aprendizagem diferenciada, sensível às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual e as condições de desenvolvimento.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”
(Paulo Freire).*

Por práticas pedagógicas, utilizaremos a definição de Libâneo (1990), do qual entende como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, em que os objetivos e meios são influenciados por critérios sociais, tipo de sociedade e homem a que se quer formar. Segundo o autor, a educação escolar é contextualizada socialmente e politicamente e, por isso, sempre reflete valores e interesses antagônicos de classes e grupos sociais. As exigências sociais, históricas e ideológicas sempre determinarão o tipo de educação para os indivíduos.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, faz-se necessário dizer que antes mesmo delas se materializarem, existe um processo intrínseco que movimenta a realização dessas ações. A educação inclusiva reivindica uma filosofia ou cultura escolar que defenda atitudes firmes e positivas em relação à inclusão escolar, bem como a reestruturação e renovação da escola repensando as atitudes e crenças a respeito do acolhimento dos alunos, valorizando e construindo a noção de uma diversidade capaz de abarcar qualquer aluno seja em decorrência de situação social, econômica, familiar, cultural ou outras para que todos os alunos frequentem e aprendem, tendo em vista as mesmas oportunidades educacionais adequadas que são garantidas em lei (SOUZA, 2018). Diante disso,

Por essa razão, a educação escolar, numa perspectiva inclusiva, implica mudanças não apenas nas estruturas físicas da escola, mas no repensar das práticas pedagógicas. Práticas estas, que incidam em mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, nas atitudes e nas relações interpessoais (SILVA, 2015, p. 59).

O processo educacional inclusivo iniciaria nas concepções da escola e seria uma alavanca na formação e na transformação da prática docente, que impulsionaria o professor a buscar meios diferenciados pela ludicidade e pelos acessos direcionados pelos sentidos para o aluno incluído, beneficiando a aprendizagem de muitos sem deficiência na sala de aula (GOMES, 2014, p. 179).

No cenário atual das escolas de ensino fundamental ainda persistem um trabalho docente com viés tradicional em que as aulas se focam na transmissão dos conteúdos de forma mecânica, na memorização, na repetição e na organização espacial com carteiras enfileiradas o tempo todo, onde os alunos com deficiência ficam segregados no fundo da sala com seus professores especializados.

As pesquisas têm constatado que a prática docente observada é de cunho tradicional, destinada para uma pedagogia transmissiva, com poucas adequações curriculares, embora haja na escola a disponibilidade de material pedagógico e tecnológico, que, caso fosse mais utilizado, poderia contribuir significativamente para a aprendizagem de todos os alunos (MARTINS; SANTOS, 2015; SILVA, 2015). Há uma predominância de “aulas expositivas seguidas de exercícios escritos, utilizando quase sempre o quadro de giz, o que nos remete a uma prática pedagógica caracterizada por uma metodologia tradicional” (MARTINS; SANTOS, 2015, p. 400).

Tartuci, Almeida e Dias (2016) afirmam que os professores demandam conhecimento a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência, de processos e saberes sobre práticas pedagógicas inclusivas que tenham como referência “uma prática pedagógica para todos” e estratégias de ensino individualizado que atendam as especificidades.

As estratégias precisam ser significativas e variadas contemplando ajustes no conteúdo, priorização de objetivos da disciplina, organização de trabalhos em grupo, ampliação de tempo para a conclusão de uma atividade e modificações na organização didática, possibilitando exemplos concretos, repetição de informações, questões mais objetivas e leitura dos exercícios, pois são ajustes que abrangem a flexibilização, a adequação e/ou adaptação do currículo.

Nesse sentido, consideramos que a prática pedagógica inclusiva “é aquela em que o (a) professor (a), considera a diversidade de seus alunos (as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento” (RODRIGUES, 2017, p. 38), ou seja, é aquela que não exclui ninguém do processo educacional.

3.1 Adaptações curriculares e currículo

As adaptações curriculares propostas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998) visam o acesso à escola e a melhoria da qualidade do ensino dos alunos com deficiência. As adaptações de acesso ao currículo correspondem

Ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar (BRASIL, 1998, p. 44).

Essas adaptações propostas neste documento podem ser utilizadas na prática pedagógica da educação dos alunos com deficiência intelectual, desde o planejamento dos conteúdos, objetivos, metodologias, recursos didáticos e avaliação. Para Vigotski (1995) é necessário que as pessoas com deficiência intelectual sejam expostas a várias situações, seja de aprendizagem ou não, para que possam compreender suas verdadeiras necessidades, sua verdadeira deficiência.

As adaptações precisam ser pensadas e organizadas para os alunos com deficiência intelectual a partir do momento que iniciam o processo de escolarização, isto é, desde o ensino infantil. Além disso, as adaptações precisam ser aprofundadas e alcançadas com mais complexidade no ensino fundamental, haja vista que o paradigma inclusivo perpassa todas as modalidades de ensino de forma transversal e constitui uma importante prescrição para beneficiar tanto os alunos sem deficiência, quanto os que têm deficiência.

Pensar em fazer na prática as adaptações é algo complexo que precisa ser refletido, desde o currículo até o trabalho pedagógico no cotidiano, em um trabalho em conjunto com todos da escola e da família do aluno, tendo em vista que há uma diversidade de educandos com necessidades variadas e mesmo os alunos com deficiência intelectual apresentam diversos tipos de nível de desenvolvimento e características pessoais. Há aqueles que conseguem acompanhar sozinhos os demais, os que precisam de apoio contínuo, aqueles que precisam de tutor ou aqueles que exigiram ou não um acompanhamento.

Como vimos, às adaptações curriculares aparecem como instrumentos, estratégias para atender as características específicas dos alunos e não consiste em estruturar um novo currículo, mas, sim, alterar alguns elementos a partir de um currículo comum a todos, tornando-o mais acessível para atender a diversidade e as características individuais dos educandos dentro da sala de aula (BRASIL, 1998 apud FONSECA, 2011; HEREDERO, 2010).

Dessa maneira, podemos inferir que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos com deficiência intelectual irão aprender os mesmos conteúdos que os demais alunos, mesmo muitos não sendo alfabetizados ou estarem em um nível de desenvolvimento diferente dos colegas, pois dentro das possibilidades. Irão expressar o que conseguiram apreender da maneira que eles têm mais facilidade, seja em desenhos, apresentação oral, palavras (ainda em processo de construção), frases, colorido, pintura dentre outros. Neste sentido Varella, Borelli, Leite e Martins (2010, p. 5) destacam que

A referência é o currículo da série/ano em que o aluno está matriculado. Assim, o ponto de partida será sempre o currículo geral, mas a aprendizagem curricular pode ter seus objetivos individualizados, adequando-se às necessidades, habilidades, interesses e competências de cada aluno.

O objetivo central das adaptações curriculares é garantir a todos os alunos o acesso e desenvolvimento do currículo, dos conteúdos escolares ou, nos termos de Vigotski, dos conceitos científicos (CENCI e DAMIANI, 2013, p. 724). Nessa perspectiva, as adaptações curriculares constituirão a construção das vias de acesso ao currículo (MARQUES, 1998), sendo um instrumento de mediação entre o aluno e o conhecimento através da ação intencional e organizada do professor.

Pensar em adaptação curricular nos remete a refletir: como organizar as adaptações, quando e para quais alunos com deficiência intelectual? No entanto, para entendermos essas questões, precisamos conhecer alguns princípios do paradigma da educação inclusiva e alguns elementos que envolvem o sistema escolar e que influenciam a tomada de decisões em meio a desafios a serem rompidos.

Ao fazer uma rápida retomada histórica, Silva (2015) identifica o momento da implementação da proposta de educação inclusiva e ressalta que em 1990 surge

uma proposta teórica e legal inovadora de atendimento escolar das crianças, voltada para a equidade¹⁹ nos benefícios sociais e para assegurar os direitos humanos a toda pessoa, independentemente de sua condição física, sensorial e/ou intelectual. Para essa autora, o paradigma da educação inclusiva “abre novas possibilidades pedagógicas para auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem do educando com necessidades especiais” (SILVA, 2015, p. 30). Essa orientação que se estabelece e vai se implementando nas escolas de todo o Brasil e do mundo deve-se as propostas sugeridas a todas as nações através dos princípios descritos no documento da Declaração de Salamanca, redigida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, pela ONU, na Espanha.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Esse princípio propaga a escola inclusiva que, segundo essas ideias, precisam se organizarem para favorecer que todos os alunos e alunas independentemente de seu gênero, de sua idade, de sua etnia, da sua condição social e/ou de sua condição limitada. Essa educação inclusiva seria a ideal, mas o que vemos na prática dos países em desenvolvimento é uma inclusão escolar que está acontecendo a passos lentos e com muitas dificuldades e desafios; dentre eles, o que mais se destaca é em relação ao paradigma que se defronta com uma sociedade capitalista que é por natureza excludente e individualista, que se preocupa em solucionar *déficits*, bem como acúmulos de riquezas, estatísticas e mão de obra especializada, com uma política que investe muito pouco em formação e valorização do magistério. O que traz como consequência pouca motivação do

¹⁹ “Configura um princípio de justiça redistributiva, proporcional, que se pauta mais pelas necessidades de pessoas e coletivo e por um senso reparador de dívidas, do que pela sua igualdade formal diante da lei. Representa o aprofundamento do princípio de igualdade formal de todos diante da lei” (GOIÁS, 2010b, p.31).

professor para estar se atualizando e dedicando a apropriação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva no Brasil enfrenta diversas dificuldades na implementação das quais não podemos deixar de citá-las:

A maioria das escolas regulares (como hoje se apresenta) não possui estrutura física e pedagógica (...). Com a presença de professores pedagogicamente mal preparados para atuarem não só com os alunos com deficiência, mas com qualquer um que necessite de respostas educativas diferenciadas, corre-se o risco dos alunos com necessidades educacionais especiais serem abandonados nas classes regulares. Estas por sua vez, possuem, em média, 40 alunos, o que impossibilita um atendimento pedagógico individualizado. E, por fim, a possibilidade de desmonte da Educação Especial e o sucateamento do ensino público que absorve os alunos com deficiência, mas não dispõe de recursos materiais e humanos para acolhê-los, são questões que precisam ser urgentemente revistas para se falar em Educação Inclusiva no Brasil (FONTES, 2009, p. 54).

As escolas, dessa forma, precisam de investimentos financeiros para proporcionar um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência que os levem a usufruírem dos serviços essenciais de apoio, como AEE, professores de apoio que os acompanhem na sala e equipe multiprofissional, bem como formação para os docentes. Segundo Fontes (2009), outros fatores inerentes a política interna do sistema colaboram para a exclusão dos alunos, dentre eles: baixos salários, carga horária excessiva, ausência de ações pedagógicas colaborativas, política de formação continuada paralela à política de formação da rede envolvendo professores que atuam com a inclusão escolar e outros.

Feito essas colocações, o currículo também precisa ser revisto na proposta de educação inclusiva, entendendo que não se deve ser um currículo diferenciado, salvo para aqueles alunos com graves problemas cognitivos. Conforme referência Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte e Campos (2016), uma das barreiras para implementação de uma educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva é

o currículo tradicional e unificado que não é pensado nas especificidades e no desenvolvimento dos seus educandos, dando lugar a currículos paralelos em instituições especializadas para os educandos público-alvo da educação especial, que têm uma proposta mais reabilitadora. Para que haja inclusão, necessitamos

que as escolas tenham uma organização curricular dinâmica, flexível, passível de adaptações para que possam responder à diversidade dos educandos que encontramos nas escolas brasileiras e assim proceder com sucesso à sua escolarização (2016, p. 217).

Nessa perspectiva, o currículo tradicional não viabiliza a implementação de ações para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que é pensado e organizado para um público educacional homogêneo, do qual não há alunos com deficiência que possuem diferenciações de nível e tempo de aprendizagem.

Em contraposição, o currículo flexível traz características de maleabilidade e adequações e ajustes para atender a todos os alunos. Destacamos que o “currículo inclusivo implica desenvolver uma série de competências necessárias ao processo de renovação, em que se inclui o respeito às dificuldades e o incentivo de todos os participantes do processo” (BRITO, 2005, p. 8).

Isto posto, o currículo que atende a diversidade não é rígido e se atenta para os aspectos culturais, regionais e individuais dos alunos e alcança uma aprendizagem mais significada e uma escola boa para todos os grupos, público-alvo da educação especial, negros, quilombolas, os indígenas, os ciganos, os alunos do campo, dentre outros, capaz de contemplar a diversidade. Sendo assim, podemos definir o currículo como “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

De acordo com o autor, o currículo se concretiza numa prática onde o contexto escolar, as interações e as atividades dos conteúdos dão forma materializada a ele e possibilita urgência na reflexão de propostas inclusivas, diversificadas e uma sociedade humanizada que respeita e colabora com todos os sujeitos. Por este motivo, o currículo é uma expressão do cotidiano institucional que reflete um projeto de sociedade que deve ser passível de modificações (SILVA, 2015; FONSECA, 2011).

Nesse âmbito, convém ressaltar que os elementos que expressam o currículo não são tudo o que a escola faz, porém é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2005). Atividades que são selecionadas para a transmissão de conhecimentos sistematizados acumulados pela humanidade. Tais

pressupostos consideram a apropriação dos saberes primordiais para alcançar o objetivo escolar. O mesmo autor acrescenta que

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula é reconhecido e é valorizado o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados através de recursos e estratégias, definidas nas adaptações curriculares que oferecem mecanismos de equidade, ou seja, “medidas que tratam todos os alunos como iguais considerando as diferenças, significa reivindicar as condições apropriadas a cada sujeito de modo que tenham acesso a uma educação comum e adequada às necessidades específicas” (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 724).

De acordo com Brito (2005), o currículo voltado para a inclusão de todos os alunos deve considerar as seguintes características:

- Contemplar as necessidades educativas dos alunos.
- Dar atenção à diversidade na aula.
- Estimular a heterogeneidade.
- Favorecer a individualização e a socialização do ensino.
- Potencializar processo de colaboração reflexivo entre os profissionais.
- Desenvolver intervenções pedagógicas para os alunos como necessidades educativas especiais em uma dimensão mais cognitiva.
- Adequar e adaptar o currículo às necessidades dos alunos (BRITO, 2005, p. 9).

Portanto o currículo que contempla a inclusão de todos os alunos propõe aos professores adoção uma postura diferente do ensino tradicional, uma vez que se preocupa com a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os alunos com

deficiência, e introduz intervenções nas áreas cognitivas, estimulando as suas participações nas aulas de forma criativa e dinâmica.

Costa e Denari (2014), à luz da literatura que enfatiza as adaptações curriculares, ilustra esse pensamento ao dizer que

[...] o currículo, com efeito, deve rerepresentar no modelo de escola inclusiva algo horizontal, planejado, enfim, adaptado às diferentes necessidades educacionais especiais. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de transformar a escola, seu modelo homogeneizador, as atitudes dos docentes, a postura dos gestores e o projeto político pedagógico (PPP) de modo a atender às necessidades individuais dos nossos estudantes em especial aqueles com deficiência que estão frequentando o ensino comum (COSTA; DENARI, 2014, p. 34).

Sob esse ponto de vista, observamos que o MEC está dando os primeiros passos para a mudança de visão de currículo. O caderno 01, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Currículo na Perspectiva da Educação da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015), afirma que “não há a pretensão de defender uma ideia fechada de currículo” e propõe “pensar o currículo como conhecimentos em redes” (BRASIL, 2015, p. 10).

Dessa forma, a visão de currículo defendida por essas diretrizes opta por também escutar o comum, “dar atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando pensar com eles e não para eles as diferentes situações vividas nos processos de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 12). Na perspectiva de escola inclusiva, o texto direciona-se para “a ideia de que a escola de Educação Básica precisa ser assumida como espaço potente e coletivo de inclusão” e complementa dizendo que a “escola se constituiria como espaço-tempo de diferentes aprendizagens coletivas”.

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção

‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Pelo excerto, depreende-se que a escola é um espaço de direito de todos e o acesso e permanência precisam ser buscados por todos a partir da reflexão da concepção que essa instituição tem sobre currículo e inclusão.

Na próxima subseção, abordaremos as aulas inclusivas na sala de aula comum regular tendo em vista a inclusão no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

3.2 As aulas inclusivas na sala de aula comum regular

Ao pensarmos em aulas inclusivas em sala de aula, imediatamente remetemos aos sujeitos que irão participar desse processo de ensino. Nas postulações de Vigotski (2011), a sociedade humana tem criado instrumentos culturais tendo em vista sujeitos com uma funcionalidade física padrão, porém nos chama a atenção para o fato de que indivíduos com deficiência precisam de vias de compensação diferentes, isto é

[...] Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

França (2016), nessa perspectiva, destaca a necessidade de criar condições para uma prática educacional transformadora, que valorize a diversidade e se distancie de práticas homogeneizadoras e excludentes presentes ainda nas escolas. Conduzir as aulas sempre utilizando das mesmas estratégias pedagógicas é concordar que todos aprendem da mesma forma, sendo que cada sujeito tem as suas preferências e particularidades, pois recursos que chamam atenção de um aluno, pode não despertar o interesse para com outros alunos.

Quando o professor trabalha qualquer área do conhecimento, seja matemática ou língua portuguesa, precisa pensar o processo de ensino aprendizagem a partir da perspectiva da heterogeneidade da sala de aula. A maioria dos professores são preparados para trabalhar com salas homogêneas, em que todos os alunos têm os aparatos necessários para assimilar os conteúdos, mas hoje temos uma diversidade muito grande de discentes. São alunos com dificuldades de aprendizagem, em situação de perigo, com deficiência, dentre outros. Por isso, devemos pensar o currículo, a avaliação e o planejamento a partir da perspectiva para a diversidade e ter a convicção que nossas escolas atualmente são organizadas de forma heterogênea.

Diante dessa reflexão, não cabe mais as escolas rejeitar o aluno diferente ou ao professor ter atitude de resistência quanto ao trabalho pedagógico diversificado, isto é, manifestar barreiras atitudinais de preconceito e estigmatização, pois como defende Lopes (2010), a diversidade é característica humana e não pode ser motivo de surpresa para nenhum professor que adentra as salas de aula pela presença dos alunos com deficiências.

Nesse sentido, em busca de práticas inclusivas, o professor atualmente precisa ser dinâmico, criativo e se dispor de metodologias variadas, com a finalidade de alcançar a todos os estudantes, pois uns podem aprender com mais facilidade visualizando imagens, outros conseguem ter maior atenção em recursos sonoros e outros com interação em trabalhos em grupo ou movimentando-se com danças e jogos. O professor é “um orquestrador dos diferentes modos de viver, de ser e de conviver dos seus alunos, suscitando novas ideias, respeito a valores e sentimentos com relação às diferenças sociais e culturais” (GOMES, 2014, p. 71).

Atualmente não têm como falar de educação inclusiva sem falar de aulas inclusivas na sala regular, ou seja, aulas que vão envolver a participação de todos os alunos da turma. Há de se preocupar com as situações em que “o discente não estiver compartilhando das atividades como os colegas de turma e aprendendo” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 108).

Sobre as práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula comum, podemos citar algumas características que estão presentes nas aulas inclusivas,

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas;

- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas;
- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças;
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas;
- A avaliação estimula as conquistas de todos os alunos e alunas;
- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo;
- O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa;
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula (DUK, 2006, p. 65-66).

Zerbato (2018) aponta que no ensino em turmas inclusivas não se deve enfatizar a repetição das mesmas estratégias e dos mesmos recursos e/ou dos mesmos serviços para todos os alunos, pois quanto maior a possibilidade de se organizar o ensino com acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA²⁰, diferentes arranjos dos espaços escolares, etc. maior a chance de participação e aprendizado dos alunos (ZERBATO, 2018).

Quando o professor tem essas concepções por convicção pessoal, não deixa nenhum aluno para trás, pois cria e prepara estratégias diversas para contemplar todos na aula. O maior problema é que muitos professores não comprometem com todos os alunos da sala. Um bom professor atende a todos na sala.

Zerbato (2018) ainda faz referência a múltiplos meios e a diferentes perspectivas de ensino para uma educação inclusiva, indicando que existem destoantes estratégias de ensino para os alunos público-alvo da educação especial e ressaltando que as adaptações não se esgotam em estratégias exclusivamente individuais. Há também as flexibilizações curriculares ou diferenciações pedagógicas, as acomodações e modificações do ensino, dentre os quais podemos

²⁰ Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (ZERBATO, 2018 apud CAST, 2013).

citar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), os Currículos Especiais, as comunidades de aprendizagem, Modelos de Atendimento a Diversidade (MAD), modelo de consultoria colaborativa, modelo de coensino e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

A este respeito, às pesquisas de Pletsch, Souza e Orleans (2017) têm evidenciado que na “medida em que são realizadas práticas diversificadas que atendem a todos da turma com mediações significativas, os alunos com deficiência intelectual têm tido acesso ao conhecimento escolar e se apropriado dele”. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274).

Para Campos (2018), não existe um receituário pronto sobre quais seriam as melhores práticas a ser adotadas pelos professores, mas se “tem um parâmetro apontando que, quando o professor planeja suas aulas deve ter em mente que todas as atividades trabalhadas serão oportunizadas a todos para se apropriarem dos conhecimentos” (CAMPOS, 2018, p. 60).

No caso específico dos alunos que apresentam deficiência intelectual, o trabalho dos professores deverá ser “mais intensificado e mediado”, pois os alunos são mais dependentes de apoio, intervenções sistematizadas e meios compensatórios, “[...] diferenciando os caminhos, os recursos e as estratégias para atender às especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de uma condição orgânica que a princípio pode impactar o desenvolvimento” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 271).

Desta maneira, as adaptações curriculares constituem um caminho para que os professores possam estar flexibilizando os objetivos, as estratégias de ensino e as atividades para os alunos com deficiência intelectual, não reduzindo os conteúdos, mas ajustando-os as condições reais de desenvolvimento e não esquecendo que as aulas devem ser inclusivas com todos participando e aprendendo os mesmos conhecimentos

A questão central da aula inclusiva é a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível *personalizar* as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação (BLANCO, 1999, p. 175 apud DUK, 2006, p. 175).

No Material de Formação Docente *Educar para a diversidade* (DUK, 2006), o módulo 4 traz orientações quanto a organização das aulas inclusivas no ensino regular, propondo sugestões e subsídios conceituais e metodológicos que vão desde como tornar a aprendizagem significativa e estratégias de respostas a diversidade, até como trabalhar a flexibilização curricular e a colaboração entre docentes e profissional do atendimento especializado.

Segundo Duk (2006), para determinados aprendizes, às vezes, é necessário proceder a uma série de adaptações curriculares de grau e natureza diferentes, bem como apoio a todos os alunos, a fim de garantir acesso a uma aprendizagem de qualidade. A aproximação e atenção individualizada dada a cada estudante é fundamental, uma vez que quanto mais perto os professores estiverem com o aluno, mais conhecerão, mediarão o processo de ensino-aprendizagem e sanarão dúvidas que aparecerem no processo. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o sistema político ofereça respaldo reduzindo o número de alunos por sala e dando condições aos professores de participarem de cursos de formação continuada e momentos de reflexão e planejamento conjunto no ambiente do trabalho.

Alguns exemplos de estratégias pedagógicas despertam a atenção, a concentração e o estímulo pela atividade, porém devem partir das necessidades, interesse e nível de desenvolvimento do aluno,

[...] a questões materiais e vivências que criam oportunidades de reconhecimento do conceito trabalhado pelo professor, assim como a confecção de recursos didáticos — como esquemas explicativos com ilustrações e palavras chave sobre o assunto abordado, reorganização do tempo e dos critérios a serem exigidos nesse tempo e espaço escolar (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274).

Os “procedimentos diferenciados precisam ser implementados para acolher todos os alunos na escola” (LEITE; BORELLI; MARTINS; 2013 p. 66-67), ou seja, as especificidades individuais dos alunos com deficiência intelectual precisam ser analisadas para a aplicação dos procedimentos pedagógicos, que, às vezes, alguns procedimentos ou estratégias não vão ser vantajosos para esse grupo.

Nessa perspectiva, Correia (2016) aponta que o que guia o processo é tão somente a reflexão permanente sobre como organizar a prática pedagógica e a

oportunização do acesso aos conhecimentos abordados em aula, tendo como base a interação, a recriação e a ressignificação por parte dos alunos com deficiência. Para ilustrar essa ideia, toma-se um exemplo

Ao abordar um determinado assunto com a turma, pensar que ele possa ser apresentado por meio de diferentes vetores: vídeos, imagens, história contada, história lida, história reproduzida em Libras, teatro, música, exploração do que os alunos já sabem sobre o tema, de forma complementar (não alternativa), de modo a contextualizar o assunto de diferentes maneiras e atingir a percepção dos alunos pela via que dispõem para se comunicar (CORREIA, 2016, p. 154).

As possibilidades de trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva são muitas, todavia o primeiro passo para a realização de práticas inovadoras parte do professor, do qual precisa eliminar resistências pessoais em relação à educação inclusiva e experimentar novas apostas. Muitos professores trabalham atividades de prontidão e pontilhados com o aluno que tem deficiência intelectual, mas é necessário também trabalhar leitura e escrita, além de provocar nos professores um olhar diferenciado para as práticas de sala de aula, fazendo-os pensar sua ação e sua prática a partir de uma perspectiva inclusiva que não seja apenas de garantir acesso à escola, mas que faça com que o aluno vivencie uma prática de ensino que seja significativa em sua vida.

Em relação à convicção dos professores, Gomes (2014, p. 146-147) ressalta a importância da existência desse fator para a inclusão escolar, na medida em que eles são peça importante do processo,

[...] as boas práticas desses professores estão relacionadas ao fato de estarem disponíveis ao trabalho com esses alunos. E ainda que possamos entender que essa disponibilidade passa por diferentes formas, desde a disponibilidade para o aluno “diferente” até a disponibilidade para o outro parceiro nesse trabalho, passando, inclusive e necessariamente, pela disponibilidade pelo aprender, pelo conhecer, pelo fazer, pelo experimentar, pelo inovar, isso nos faz concluir que essa disponibilidade é a mesma que caracteriza o pesquisador (GOMES, 2014, p. 146-147).

Outro fator que interfere no posicionamento do professor quanto às práticas pedagógicas inclusivas diz respeito à formação profissional, ou seja, a busca de

inovações e alternativas de práticas pedagógicas que atendam a diversidade no processo de mediação de construção do conhecimento (HEREDERO, 2010; SOUZA, 2018). De acordo com Barbosa, Duarte e Vitorino (2018, p. 228),

[...] muitos professores não tiveram acesso aos conhecimentos científicos sobre como lidar e atuar com a heterogeneidade de estudantes que adentra a escola, cabendo a ele buscar, emergencialmente, formação e novas estratégias de ensino.

A falta de preparo do professor e a ausência de práticas diversificadas ainda são percebidas em produções científicas, bem como um insuficiente conhecimento e dificuldade de trabalhar com esses alunos, gerando nos educadores falta de ânimo no trabalho, sentimento de incompetência, angústia e medo ao fazer alguma atividade mostrando que há uma resistência no contexto educacional em aceitação da diversidade e em lidar com aquilo que foge de nossas expectativas (VALERA, 2015, p. 127).

Na escola sensível as diferenças, o professor precisa ter uma caixa de recursos muito grande e isso só vai tornar-se possível quando houver uma interação entre o fazer pedagógico e a teoria adquirida em cursos de formação. Para Franco (2015, p. 21),

É necessário que o cotidiano da prática dialogue com o cotidiano das produções teóricas. Por mais que os professores se digam perdidos e sem saber o que fazer diante da entrada dos alunos com deficiência em salas de aula, não podem apenas atuarem sem uma base teórica para isso.

A formação docente é uma condição decisiva na atuação dos futuros professores em salas de aula tão diversificadas. Os cursos de formação precisam preparar os profissionais da educação para atuarem com alunos de diversas condições intelectuais, físicas, morais, financeiras, psicológicas, sociais e outros, oferecendo aos professores oportunidade de realizar as qualificações em serviço durante o período em que exercem seu trabalho com liberação pela instituição escolar (RODRIGUES, 2015). Os professores devem também receber gratificações extras, além de reconhecidos e valorizados na função que exercem.

Raimundi (2015, p. 134) afirma que “a perspectiva pedagógica adotada estabelece o mesmo padrão para todos e espera que todos tenham o mesmo entendimento do conteúdo e, quando isso não acontece, o aluno acaba por sofrer as consequências”. Essas consequências sugerem a exclusão dos alunos com deficiência intelectual do processo de ensino aprendizagem e o não acompanhamento dos demais colegas da turma “se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado, e sua aprendizagem entra num processo de “*derrapagem*” (não saí do lugar)” (FONSECA, 2011, p. 27).

A tarefa de desenvolver aulas inclusivas não é fácil, demanda tempo, criatividade e pesquisa, pois o professor precisa conhecer o aluno, verificar suas potencialidades, necessidades e interesses da turma para organizar e ter maior proximidade com os alunos público-alvo da educação especial

[...] processos de aprendizagem, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais. Além disso, é preciso desenvolver formas específicas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (RAIMUNDI, 2015, p. 148).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que ocorra o envolvimento e participação dos estudantes nas atividades escolares, pois ele é o mediador para a apropriação dos conceitos científicos.

Acreditamos que todos os professores da sala comum juntamente com os docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e com a família podem estar dialogando e trabalhando junto na elaboração de práticas inovadoras, pois provocarão motivação nos alunos pela aprendizagem (MARTINS; SANTOS, 2015). Com a articulação de todos esses profissionais, as aulas podem ser pensadas de modo que incluam os alunos com deficiência intelectual e, principalmente, que os conhecimentos sejam acessíveis a eles.

Neste momento, a colaboração do professor especialista se faz necessária, pois este tem mais subsídios para despertar no professor da sala de aula a amorosidade e a sensibilidade de olhar de forma positiva as potencialidades em relação à aprendizagem do educando com deficiência (FONSECA, 2011).

Gomes (2014) afirma que as mudanças nas propostas em sala ainda estão muito vinculadas exclusivamente às mudanças nas atividades, compreendendo-se

as adaptações curriculares apenas por esse ângulo, em que os professores adequam os seus currículos a aspectos mais particularizados que, de fato, poderiam beneficiar toda a classe, como mudanças de objetos, de estratégias de ensino e, especialmente, de avaliação. Propostas que vão de encontro com as necessidades de toda a sala de aula são aquelas que promovem uma aula inclusiva.

Enfim, buscar a inclusão escolar, tendo na adaptação curricular um viés para essa inclusão, requer mudanças nas práticas escolares, pedagógicas, didáticas metodológicas e nas concepções pessoais dos educadores, de modo que os alunos e alunas, com níveis diferenciados de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, possam avançar da melhor forma possível dentro de suas capacidades (SILVA, 2015).

A seguir, aprofundaremos a discussão das adaptações curriculares no âmbito no planejamento e no ensino colaborativo entre os professores da sala comum e os especialistas em educação especial.

3.3 Adaptações curriculares, planejamento e ensino colaborativo

Na maior parte das escolas, os professores elaboram seus planos de estudo no início do ano letivo, período anterior ao início das aulas, quando os professores ainda não tiveram oportunidade de conhecer seus alunos. Portanto, constroem um plano anual sem saber com quem ele será executado, sem considerar a realidade de alunos na sua heterogeneidade e as características de aprendizagens específicas de cada educando, ficando muitos alunos comprometidos com este plano para toda a turma.

Para alcançar este propósito, o professor(a) e (a)s precisam de tempo para conhecer bem seus aluno(a)s, seus níveis de aprendizagem e de competência curricular, seus interesses e motivações, de que maneira aprendem melhor, suas necessidades educacionais específicas, entre outros aspectos. Conhecer bem o aluno (a) s implica intensa interação e comunicação com eles, bem como uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educacional que lhes é oferecida (DUK, 2006, p.174).

Quando se projeta um ensino para todos, se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, corre-se o risco de dar continuidade a um ensino

tradicional, homogêneo e excludente, no qual o aluno público-alvo da educação especial e muitos outros perdem a oportunidade de participar do processo de ensino aprendizagem (ZERBATO, 2018). É fundamental que inicialmente os professores façam uma análise do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual que estiverem matriculadas na escola, desde o primeiro semestre escolar, com o objetivo de pensar em possibilidades e alternativas de ensino não excêntricos, primando por metodologias de trabalho pedagógicos em que todos os alunos são considerados de maneira geral. E necessário realizar adaptações que se tornem caminhos alternativos para possibilitar a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, porque todas as pessoas com deficiência precisam de uma compensação do ponto de vista de criar recursos que viabilize o acesso à cultura de forma geral.

Valera (2015) destaca o cuidado que se deve ter com improvisação de atividades para os alunos com deficiência intelectual, pois se constatou através dos resultados das produções que a grande maioria dos professores não faziam planejamentos de suas aulas, o que é um dado preocupante pelo papel importante que este instrumento ocupa no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Fontana (1996), discutir o planejamento da ação pedagógica é discutir como um “projeto”, pois depois de definido abre a multiplicidade dos sentidos e estratégias possíveis e tem como suporte o trabalho intelectual do professor.

Nesse estudo, conceituamos o planejamento escolar como “[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1990, p. 221).

Nessa perspectiva, o planejamento escolar não pode ser rígido, mas, sim, flexível, orientando-se por objetivos reais, definido pelo o que a criança aprenderá até o final do semestre, para permitir a adaptação às necessidades dos alunos e as diferentes situações da sala de aula (DUK, 2006; REY, 2011; ZABALA, 1998).

Nesse processo, o registro de forma escrita ou digitalizada é fundamental para o acompanhamento das evoluções dos educandos,

A programação da aula é o instrumento no qual se reflete por escrito o planejamento que orienta os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula. Este planejamento precisa levar ao difícil equilíbrio entre:

- dar resposta ao grupo como um todo; e

- dar resposta a cada aluno (a) individualmente (DUK, 2006, p.174).

Para Libâneo (1990) e Monteiro (2015), o planejamento é um momento muito importante, pois proporciona reflexão sobre as opções e ações na prática docente onde os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores. Nesta circunstância, o professor escolhe e define quais serão os objetivos, as metodologias e atividades adaptadas ou flexibilizadas que irão fazer parte do processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Essa decisão e o sentimento de partilha do conhecimento com todos os alunos depende do posicionamento pessoal do professor da sala comum, que muitas vezes se preocupa apenas em organizar a aula para um grupo homogêneo, deixando a cargo do professor de educação especial essas funções.

Falamos aqui da decisão que é tomada pelo professor ao assumir esse aluno como parte do agrupamento; não se trata de tantos alunos e mais um incluído, trata-se de contá-lo no grupo da classe. Planejar portanto, passa a ser a decisão de que há algo a oferecer a esse aluno, trata-se de apostar, de acreditar que há algo a ser feito e que a professora pode contribuir (GOMES, 2014, p. 159).

Na tentativa de eliminar a separação do trabalho pedagógico dos professores da sala comum e professor especializado, ou seja, entre o ensino comum e o especial, pesquisadores vêm desenvolvendo estudos sobre a perspectiva do ensino colaborativo²¹. Lago (2013) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que este tipo de ensino favorece a inclusão escolar do aluno com deficiência, uma vez que o ensino colaborativo tem contribuído para a diminuição das dificuldades da aprendizagem desses alunos, na medida em que os dois professores assumem os pré-requisitos, “paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar, executar avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 47).

Pensar em planejamento de adaptações curriculares em escolas inclusivas que têm os dois profissionais, o professor da sala comum e o professor de educação

²¹ É um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

especial, é refletir sobre a participação dos dois nos momentos de preparação das aulas e nas intervenções no cotidiano escolar, realizando assessorias e mediações com os alunos de forma colaborativa. Federico, Herrold e Venn (apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 52) indicam alguns fatores essenciais para o sucesso da proposta na escola:

(a) total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala; (b) os professores de educação geral e especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhar responsabilidades relacionadas ao planejamento, à instrução, à avaliação e ao monitoramento de todos os alunos na sala de aula; (c) a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso estando disponível para encontrar soluções para os problemas.

Fazer as adaptações individualmente e de forma isolada em uma escola inclusiva não é fácil e nem indicado, por isso a necessidade de estar articulando o professor da sala comum com o professor especial ou do AEE na construção do planejamento. Quanto mais profissionais envolvidos, mais eficaz os encaminhamentos.

Dois exemplos de modelo individual de adaptações curriculares menos significativas são sugeridos por Minetto (2012) e Heredero (2010), como expomos abaixo. Ambos podem ser o ponto de partida para que “os professores realizem por meio do ensino colaborativo o planejamento diário ou semanal que contemple a modificação das atividades realizadas em sala, organização de grupos, didática, do espaço” (MINETTO, 2012, p. 77).

Modelo 1

Modelo individual de adaptações curriculares²²

Nome do aluno: Aninha

Idade: 10 anos

Diagnóstico clínico: Síndrome de Down

Data: março -2006

Período: 1º bimestre (semanal, mensal, bimestral ou trimestral)

Série/ ciclo/ turma: 2ª série do ensino fundamental

²² Material construído e disponibilizado por Minetto (2012) em seu livro Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio

Diagnóstico psicopedagógico: A aluna apresenta-se em fase inicial de alfabetização atribuindo valor sonoro às sílabas, com a escrita contendo característica silábico-alfabética.

Profissionais envolvidos: prof. regente (da sala de aula), prof. de Educação Física, prof. de Artes, orientadora pedagógica, prof. do contraturno (atividade extraclasse).

Elementos currículo	O que está previsto para a série ou ciclo	Modificações necessárias para a Aninha²³
Conteúdos	1º bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conteúdos da série anterior: alfabeto, construções de frases e textos, pronomes pessoais, letra cursiva • Comunicação através da linguagem escrita e falada • Ampliação do vocabulário • Masculino e feminino • Singular e plural • Pronomes demonstrativos 	1º bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto, construções de palavras e frases simples • Comunicação por meio da linguagem escrita (palavras ou desenhos) e falada • Ampliação do vocabulário • Masculino e feminino (oralmente)
		<ul style="list-style-type: none"> • Singular e plural (oralmente)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a conversação e a utilização da pronúncia correta das palavras • Expressar-se em diferentes situações • Saber expressar-se de diferentes maneiras • Expressar seus sentimentos, experiências, ideias e poções individuais • Produção de pequenos textos utilizando-se de masculino, feminino, singular, plural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a conversação e a utilização da pronúncia corretas das palavras • Expressar-se em diferentes situações • Saber expressar-se de diferentes maneiras • Expressar-se seus sentimentos experiências, ideias e poções individuais • Produção de pequenas palavras e frases
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades variadas de produção individual e grupo • Hora da novidade diariamente • Pesquisas em casa com apresentação do material oral e escrito • História do mês: escolha de um texto, leitura em grupo, debate sobre o texto, construção de um novo final, dramatização • Montagem de histórias em quadrinhos jogos variados uma vez na semana envolvendo palavras novas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento das atividades programadas pela professora da primeira série • Atividades de produção individual e grupo • Hora da novidade diariamente • Pesquisas em casa com apresentação do material oral e escrito • História do mês: escolha de um texto, leitura em grupo, debate sobre o texto, construção de um novo final, dramatização • Montagem de histórias em quadrinhos • Jogos uma vez por semana envolvendo palavras novas
		<ul style="list-style-type: none"> • As tarefas de casa, pesquisas, podem ser

²³ Esses itens não faziam parte dos conteúdos e/os objetivos gerais da turma e foram acrescentados para Aninha.

		gravadas, recortadas etc.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita individual semanal, criação de textos a partir de temas geradores • Atividades em grupo • Prova bimestral 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita individual • Atividades em grupo • Prova bimestral

Modelo 2

Adaptação curricular, estratégia na escola inclusiva

DADOS PESSOAIS	
NOME E SOBRENOME DO ALUNO: _____	
DATA DE NASCIMENTO: _____	
ESCOLARIZADO EM: _____	
CICLO _____ NÍVEL _____	
INFORMAÇÃO PRÉVIA DO ALUNO Escolarização prévia, dados escolares relevantes, relatórios de anos anteriores, resultados de avaliações, etc...	
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS Indicarão em que âmbitos e que resposta educativa é necessária: (adaptação dos elementos e/ou provisão de meios de acesso).	
MATÉRIAS QUE SE MODIFICAM DE FORMA SIGNIFICATIVA	
INFORMAÇÃO RELEVANTE PARA A TOMADA DE DECISÕES	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

Fonte: Eladio Sebastian Heredero (2010)

Os dois modelos apresentados contemplam os conteúdos do currículo comum e mostram de maneira detalhada a sistematização dos dados mais relevantes que irão compor o trabalho com o estudante com deficiência. A partir da elaboração de um quadro com as informações do aluno, o professor vai estar subsidiado para construir o planejamento diário das aulas.

Dentre outras opções de operacionalizar as adaptações curriculares em planejamentos de ensino elaborados em conjunto por professores do ensino regular e especial, ressalta-se o Plano Educacional Individualizado (PEI) que consiste em:

- um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;

- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem pode ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 10).

Os tipos de plano educacional individualizado podem variar conforme o foco que estabelecem, escolar (somente no contexto da escola) ou educacional (abrange todo o ciclo da vida e em todos os contextos). No Brasil, o PEI recebe nomenclaturas diversas, como plano de desenvolvimento Individualizado – PDI - e plano de atendimento individualizado - PAI; ambos têm como foco os serviços prestados pelo professor de Educação Especial, sendo esse último mencionado na resolução 4 de 2009 e de responsabilidade do professor do AEE-SEM, apresentando a tendência de ser cada vez mais centrado na pessoa (VALADÃO; MENDES, 2018).

Conforme os princípios dessa proposta, o ensino continua tendo como base os conteúdos da série, porém com enfoque mais particularizado direcionado as necessidades dos alunos com deficiência. Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) declaram que um “um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral”. Ainda acrescenta a presença das adaptações nesse instrumento,

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 85).

Vliese e Pletsch (2014) e Glat, Vianna e Redig (2012), ao investigarem sobre o plano educacional individualizado como um dos instrumentos norteadores do trabalho a ser desenvolvido entre professores de classe regular e o professor do atendimento educacional individualizado (AEE), concluíram que esse plano quando elaborado de forma colaborativa entre os professores, auxília na rotina dos alunos e pode ser uma estratégia eficaz para facilitar e orientar a organização curricular, no sentido de que favorecem o desenvolvimento social e acadêmico, tanto do aluno com deficiência intelectual quanto dos demais alunos da turma.

Dialogando com esses autores, Campos e Corrêa (2015) apresentam o planejamento educacional individualizado como um recurso que pode ajudar a identificar os conceitos espontâneos que os alunos com deficiência intelectual trazem para o ambiente escolar e ao mesmo tempo propicia a apropriação dos conceitos científicos no processo de aprendizagem, quando o professor media as práticas de ensino intencionalmente.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre às práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva com base nas contribuições da teoria histórico-cultural, visualizamos diversos caminhos para atuar na escolarização do aluno com deficiência intelectual. Porém são sugestões, pois acreditamos que cada instituição escolar deve escolher dentre as práticas discutidas as que vão de encontro às necessidades e potencialidades do educando, como também as que se adequam as condições em que a inclusão escolar está ocorrendo, de modo que desenvolvam as funções cognitivas do aluno através de instrumentos ligados a sua vida prática.

Lembrando que somente as adaptações curriculares não garantem a inclusão escolar, acesso e permanência dos estudantes com deficiência intelectual na escola. Longe de ser solução para todos os problemas relacionados à ascensão escolar e ao currículo, mas constituem medidas importantes para garantir o acesso a escolarização pelos alunos em condição de deficiência (PAULA, 2016).

As adaptações curriculares apesar de serem criticadas, por serem confundidas como outro currículo que restringe os conteúdos e segregam os alunos com deficiência intelectual, constituem uma ferramenta de ensino aprendizagem mais próximas e acessíveis às condições sociais, culturais e econômicas do Brasil.

Conforme as discussões que apresentamos, foi possível demonstrar que existem outras ferramentas alternativas que articuladas as adaptações curriculares, que possibilitam o acesso e o aproveitamento curricular maior por parte dos alunos com deficiência intelectual, como o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), o Ensino Colaborativo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI); porém é um sonho que demanda mudanças culturais e filosóficas nas escolas e investimentos altos.

No próximo capítulo mostramos o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, identificando a abordagem metodológica, o contexto, os participantes das escolas, os instrumentos, a construção e a análise de dados.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

O método deve corresponder ao caráter dinâmico do próprio objeto e imbricado nele explicá-lo nas suas múltiplas facetas. (Idania B. Peña Grass).

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico desta pesquisa, que se baseou na teoria histórico-cultural e tem como um dos expoentes Vigotski, que entendeu a constituição do homem na relação entre os aspectos biológicos, sociais e históricos. Segundo Silva (2013), Vigotski buscou aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, procuramos investigar como são realizadas as adaptações curriculares nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais, buscando dialogar com os pressupostos teóricos que compreendem o sujeito como um ser que é capaz de apropriar e transformar o que lhe é externo e interno, a partir de um suporte social intencional.

É nessa perspectiva que a metodologia desse trabalho se direciona para o caráter sócio-histórico e busca explicar a essência do fenômeno, que possui um movimento de transformação constante em uma realidade singular-particular-universal (OLIVEIRA, 2018).

Este estudo é uma pesquisa do tipo qualitativa, de acordo com Ludke e André (2013), que se desenvolve numa situação natural, rica em dados descritivos, apresenta um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de maneira complexa e contextualizada. Bogdan e Biklen (1994, p. 50) caracterizam esse tipo de pesquisa em cinco formas,

1 - A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) 2 - É descritiva (...). 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...) 4 - Tendem analisar os seus dados de forma indutiva (...) 5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (...).

Essas características contribuem para que o tema adaptações curriculares seja investigado num ambiente real: a escola; local onde deveria acontecer o

processo de aprendizagem de conhecimentos sistematizados e desvelado as concepções e práticas a respeito da educação dos alunos com deficiência intelectual.

Conforme essa premissa, o que nos interessa não é quantificar dados, mas investigar o problema levantado de acordo com a interação dos sujeitos e o meio social e os significados que ambos produzem nessa relação.

Neste estudo, buscamos definir preliminarmente os procedimentos éticos necessários para o desenvolvimento do trabalho, como apresentação do projeto de pesquisa e autorização dos Secretários Municipal e Estadual, dos gestores e dos professores das escolas. As etapas seguintes, foram o diagnóstico inicial, a observação participante e as entrevistas.

Para Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de campo trata-se dos locais onde os sujeitos se entregam as suas tarefas cotidianas, sendo ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores. Por isso, a importância do pesquisador de não se adentrar no espaço da pesquisa sem uma direção do que irá realizar neste local.

4.1 O Campo de estudo

A pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte do Estado de Goiás, em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), pois é nesse período que se inicia a escolarização formal e os primeiros contatos com os conhecimentos sistematizados em diferentes áreas (FONTANA, 1996) e onde acontece o processo de inicial de alfabetização, aspecto importante na escolarização e na inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Uma das escolas selecionadas pertence à Secretaria Municipal de Educação e a outra é vinculada à Secretaria Estadual de Educação, localizadas na região central, onde atendem a alunos oriundos tanto de bairros próximos quanto de bairros periféricos. O público principal são as famílias de baixa renda, como as profissionais domésticas, as faxineiras, os trabalhadores braçais e do comércio local.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo, em 2010, a população da cidade é constituída por 24.735 habitantes. A economia do município é pautada nas pequenas e grandes lavouras,

no comércio local e na prestação de serviços. Devido ao pouco crescimento econômico, o município no ano 2015 ficou com o trigésimo oitavo Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de Goiás, no valor de R\$ 33.201,62, e possui hoje um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,701 (2010).

Nesse contexto, este município possui 31 instituições escolares, incluindo as dependências administrativas estaduais (8), municipais (17), federal (1) e privadas (5). Segundo os dados do Censo Escolar de 2017, existe um total de 3.366 matrículas no Ensino Fundamental, nas esferas estaduais, municipais e privadas.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental deste município de acordo com o Censo Educacional/2017

			Ensino Regular		Educação Especial ²⁴	
			Ensino Fundamental		Ensino Fundamental	
UF	Nome do Município	Dependência Administrativa	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
GO	-----	Estadual	278	792	21	41
		Municipal	1.238	570	56	16
		Privada	236	116	2	-

Fonte: Deed/Inep/MEC

Deste quantitativo de matrículas, 136 alunos são alunos público-alvo da educação especial. O total de matrículas da educação especial na rede Estadual em 2017 foi de 62 alunos, no Municipal foi de 72 alunos e na Privada 2. Isso mostra um número expressivo de alunos dessa modalidade presentes no ensino regular, tanto nas dependências estaduais quanto municipais; o que nos leva a refletir sobre a necessidade de haver sistemas de ensino preparados para receber esse alunado.

²⁴ Alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos. O Inep utiliza a terminologia incluídos, porém refere-se aos alunos matriculados no ensino regular.

Conforme informações levantadas na Secretaria Municipal de Educação e também no documento chamado Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025), a Prefeitura Municipal mantém, desde o início de 1990, escolas vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino, que hoje é composta de 17 unidades escolares. Algumas oferecem mais de uma modalidade, sendo: 11 de Educação Infantil, 07 de Ensino Fundamental, 01 multisseriada e 02 de Educação de Jovens e Adultos²⁵, sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2006, a Rede de Ensino Municipal se reorganizou para atender ao Ensino Fundamental em nove anos. O poder público municipal assumiu a administração de 02 escolas estaduais, por meio do processo de municipalização.

O poder público estadual, representado pelo Governo do Estado de Goiás, mantém 08 instituições aliadas ao Sistema Estadual de Ensino de Educação Básica, sendo 06 unidades de Ensino Fundamental, 02 unidades de Ensino Fundamental e Médio, 01 unidade que oferece turmas de Ensino Médio regular e turmas de Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos e 01 é instituição de Ensino Superior - Universidade Estadual de Goiás (UEG), que oferta os cursos de graduação em Agronomia e Engenharia Florestal e um curso de Mestrado em Produção Vegetal. Em relação às escolas estaduais de Ensino Fundamental, acrescenta-se que, a partir de 2006, houve também uma reestruturação para adequar-se à legislação e oferecer essa etapa de ensino com nove anos de duração. O atendimento em período integral ocorre apenas na primeira etapa do Ensino Fundamental, em três unidades escolares.

A União mantém na cidade 01 instituição vinculada ao Sistema Federal de Ensino: o *Campus* Avançado do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), que ofertam três cursos técnicos integrados ou concomitantes ao ensino médio, um de Redes de Computadores, um de Administração e outro de Comércio; dois cursos superiores, um de Tecnologia em gestão comercial e outro de Segunda Licenciatura em Pedagogia; e um curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior.

As instituições de ensino administradas e mantidas por iniciativa privada totalizam 04 unidades: 01 de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 02 de

²⁵Ensino de Jovens e Adultos com cronograma reduzido em semestres em que o aluno com idade de 15 anos acima conclui o ensino fundamental e médio em menos tempo que os alunos do ensino regular.

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e 01 instituição de Ensino Superior (UNIP- EAD).

A educação na rede pública deste município, segundo os dados do INEP²⁶, obteve um Ideb de 6.3, em 2017, no Ensino Fundamental I e 5.2 no Ensino Fundamental II, indicando o nível de qualidade alcançado, uma vez que na projeção estabelecida pelo governo as metas a serem atingidas nesse ano pelas escolas da rede pública de ensino fundamental eram de 6.4 para os anos iniciais e 4.6 para os anos finais. Isso demonstra que o ensino está acompanhando o nível nacional, sendo que os anos finais Ensino Fundamental têm conseguido alcançar uma porcentagem maior que a projetada pelo MEC.

Em relação à oferta da modalidade de educação especial, o poder público e a iniciativa privada se organizam, dentro da perspectiva da educação inclusiva, para prestar atendimento aos alunos público-alvo da educação especial nas próprias instituições escolares, valendo-se de apoios pedagógicos e salas de recursos multifuncionais. Além do atendimento na rede regular de ensino, a cidade dispõe de duas instituições especializadas que prestam assistência a pessoas com deficiência: o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e a Associação Pestalozzi. Ressaltamos que no município não há escolas especiais ou classes especiais, somente este Centro que atende estudantes que têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, como complementação pedagógica no turno oposto ao qual estudam.

Nesse contexto educacional é que se inserem o universo desta pesquisa, as escolas e os participantes, pois compreendemos que os indivíduos apropriam dos conhecimentos e criam sua identidade em meio às relações sociais inseridas em um determinado lugar e momento histórico.

4.2 Conhecendo as escolas Cora Coralina e Bernardo Élis

a) A escola Cora Coralina

A escola Cora Coralina é uma instituição Estadual, fundada em 1931, por cidadãos locais, inicialmente chamada Grupo Escolar. A partir de 2007 passou a

²⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

atender, em tempo integral, os seus alunos ofertando-lhe os projetos da Escola de Tempo Integral, além do currículo básico. Os projetos estão organizados com aulas de Atividades Esportivas e Corporais, Apoio a Alfabetização/Letramento, Apoio a Matemática, Atividades Artísticas e Culturais, Atividades de Convivência e Hábitos Higiênicos e Alimentares.

No ano de 2017, esta escola teve um total de 108 alunos matriculados, sendo 14 alunos público-alvo da educação especial distribuídos em cinco turmas do 1º ao 5º ano. Está localizada em um bairro central e atende a alunos oriundos das famílias dos diversos bairros afastados do centro da cidade. As maiorias dos pais destes alunos trabalham o dia todo e tem um nível econômico baixo, o que leva a preferirem deixar seus filhos em uma instituição escolar de tempo integral.

O espaço é composto por entrada frontal da escola com rampa de acesso, barras de corrimão, jardim, 1 secretaria, 1 sala dos professores, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala do AEE-tipo II (computador, colmeia, fone, jogos, com todo material listado e complemento tais como mesa para cadeirante e enfeites de decoração na parede) e 1 laboratório de informática, onde as professoras usam para cumprir as horas atividades, ou seja, fazer o planejamento e aulas de iniciação científica²⁷. Além disso, há rampas de acessibilidade no corredor para descer para o pátio e para o estacionamento, pisos tátil no corredor da entrada, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 refeitório, 1 estacionamento interno, 1 lavanderia, 3 banheiros para funcionários, 1 sala de leitura contendo livros literários, revistas e materiais didáticos, 5 salas de aula, 2 banheiros destinados aos alunos, com portas alargadas, contendo em cada um específico para cadeirante sem adaptação de vaso e barras de segurança, e um pátio grande arborizado.

O quadro funcional possui vinte e cinco funcionários, sendo formada por uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora da ampliação da aprendizagem, um coordenador da merenda, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, cinco professores da sala comum, quatro professores que auxiliam os alunos da educação especial, uma professora

²⁷“A metodologia de Iniciação Científica visa propiciar ao estudante situações que possibilitem a abordagem de procedimentos científicos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oriundos de perguntas originadas de situações do dia-a-dia ou do próprio interesse e curiosidade” (GOIÁS, 2016, p. 77).

responsável pela sala de leitura e cinco professores contratos que ministram disciplinas do núcleo diversificado e eletivas.

Quadro 2 - Demonstrativo de Pessoas Pertencentes à Escola Cora Coralina

Grupo Gestor						Corpo Docente			Agentes Administrativos Educacionais				Corpo Discente	
Diretor	Vice-Diretor	Pedagógico	Ampliação da Aprendizagem ger. mais Educação	Secretário Geral	Prof. sala comum e projetos	Prof. de Apoio à Inclusão ²⁸	Prof. do AEE ²⁹	Auxiliar de Secretaria	Gerente de Merenda	Serviços Gerais	Atendimento	1º ao 5º sem deficiência	1º ao 5º com deficiência	
1	1	1	1	-	1	10	4	-	-	1	3	2	96	12
Total geral de servidores						25			Total geral de alunos				108	

Fonte: a própria autora, com base nos dados de modulação³⁰ disponíveis na Secretaria da Escola Cora Coralina

A proposta pedagógica é pautada no Projeto Político Pedagógico e oferece o ensino, seguindo a proposta formativa da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), de Educação Integral em tempo integral funcionando das 07:00 às 17:00hs. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Cora Coralina (2017) as dez horas são organizadas em atividades da matriz curricular que contempla as disciplinas do núcleo básico que compõe o currículo anual

²⁸ Nomenclatura utilizada pela rede estadual e municipal para nomear e modular o professor que acompanha os alunos com deficiência intelectual em salas comuns no processo educativo. Porém a rede estadual nos documentos orientadores da inclusão, utiliza o termo profissionais de apoio à inclusão, conforme Lei Brasileira de Inclusão (2015) mas ao contrário da referida diretriz, modula professores licenciados com cursos de formação continuada na área de educação especial, que tem o “papel de subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da presença de estudantes que possuem déficit intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, déficit este comprovado com laudo médico” (GOIÁS, p. 72, 2016b). Diretrizes Operacionais da SEDUCE, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>. Acessado em: 05 jan. 2017.

²⁹ O professor de atendimento educacional especializado trabalha na sala de recursos multifuncionais com os alunos público-alvo da educação especial no contra-turno escolar e sua formação é habilitação em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas, bem como especialista na área da Educação Especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial, principalmente em Libras, Português para surdos como L2 na modalidade escrita, Braille e Soroban, entre outros (GOIÁS, 2016b, p. 69).

³⁰ Quadro de funções dos professores e servidores administrativos que é organizado pelas escolas no início do ano letivo escolar para definir carga horária e remuneração salarial.

determinado pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás³¹, disciplinas eletivas, núcleo diversificado e horário de almoço.

Nessa proposta há também os professores que auxiliam os alunos da educação especial e professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. Os professores de apoio, que auxiliam os demais professores dentro da sala de aula acompanhando os alunos com estudantes que possuem *deficit* intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, déficit este comprovado com laudo médico, precisam ter, segundo as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado e Educação (GOIÁS, 2016), o seguinte perfil: (i) habilitação em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas, (ii) ser servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação, (iii) ser especialista na área da Educação Especial e (iv) possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação, não sendo obrigatórios ter licenciatura ou Pós-graduação em Educação Especial para exercer a função.

Há o atendimento individualizado tanto aos alunos com e sem deficiência que apresentam dificuldade para acompanhar o conteúdo ensinado em sala de aula, garantindo a recuperação paralela deles. Nesse ano, a sala de recursos multifuncionais não estava ativada no segundo semestre, pois a professora do AEE que tinha cursos de formação em Libras, teve que ser removida para a função de intérprete para acompanhar um aluno surdo, porque não foi possível o contrato de um novo profissional, uma vez que depende de decisões burocráticas da Secretaria da jurisdição.

³¹ O Currículo Referência elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais, apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula.

Quadro 3 - Matriz curricular das escolas de tempo integral



Matriz Curricular do Ensino Fundamental



Anos Iniciais

EIXOS ARTICULADORES: Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-cultural.	NÚCLEOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS/CARGA HORÁRIA ANUAL									
				1º	CH/A	2º	CH/A	3º	CH/A	4º	CH/A	5º	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	
		Arte	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	
		Educação Física	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	
		MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	
		CIÊNCIAS HUMANAS	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
			Atividades de Convivência, Hábitos de Higiene e Alimentares.	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400
			Alfabetização/Letramento	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
			Numeramento	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
			Orientação de Estudo	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
			Eletivas	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400
SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM			26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	
SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO / ELETIVAS			29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	
TOTAL GERAL			55	2200	55	2200	55	2200	55	2200	55	2200	
METODOLOGIAS			Atend. Individualizado		3	3	3	3	3	3	3		
			Iniciação Científica		3								

O Ensino Religioso nos Anos Iniciais e Anos Finais será ministrado conforme Resolução do CEE/GO nº 2/2007 e Resolução do CNE/CEB nº 7/2010 Art. 15 § 6º e será trabalhado como tema transversal de acordo com os da legislação vigente.

Fonte: GOIÁS, Secretaria de Estado Educação, Cultura e Esporte, Proposta Pedagógica de Tempo Integral, Goiânia (2016a).

Dentre as metas da escola, podemos citar: (i) a diminuição da defasagem idade-série, (ii) do índice de reprovação e promoção da alfabetização na idade certa, adotando práticas de ensino de alta aprendizagem e (iii) o proporcionamento de momentos de estudo com o grupo de servidores da Unidade para pensar os caminhos da ação educativa a ser construída pelos seus participantes. Conforme o segundo pilar da reforma Educacional de Goiás, busca-se alcançar as metas projetadas para a Escola, melhorando sua pontuação nos programas de avaliação externa e garantindo aos seus alunos uma aprendizagem significativa e de qualidade (PPP, 2017).

A escola conta ainda com o SIAP³², sistema informatizado onde os professores referência têm acesso ao planejamento anual sugerido pela rede

³² Sistema Administrativo Pedagógico *online* com senha individual em que a coordenação pedagógica e docentes têm acesso a planejamentos anual e quinzenal.

estadual de ensino, que são utilizados para planejamento das aulas diárias e para lançarem as frequências e as notas dos alunos, além de visualizarem o calendário escolar.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Cora Coralina consta os seguintes programas e projetos desenvolvidos em 2017:

Eletivas - o núcleo das eletivas organizado no primeiro semestre com cinco projetos com carga horária semanal de 10h e a adesão aos projetos foi feita por meio de “cardápios”, em que cada aluno escolheu de 3 a 5 eletivas para participar. Os projetos desenvolvidos foram: Educação ambiental – Reciclagem, Cineclube, Jogos coletivos, Oficina de produção de texto e Artes Visuais.

Atendimento Individualizado – realizado pelo professor de referência da turma, que procura promover o reforço escolar para alunos com dificuldade para acompanhar o conteúdo de sala de aula, garantindo a recuperação paralela a estes alunos. Este atendimento ocorre concomitante à disciplina de Orientação de Estudo e visa o atendimento em grupos organizados de acordo com o nível de aprendizagem e a necessidade de atendimento. No caso dos alunos público-alvo da educação especial, são atendidos pelos professores de apoio que os acompanham na sala.

Numeramento e Letramento/Alfabetização – tem como propósito trabalhar de forma complementar ao núcleo básico comum, contemplando eixos que garantem o direito de aprendizagem do aluno de acordo com seu nível de aprendizagem e o ano escolar que curso.

Orientação de Estudo - objetiva desenvolver hábitos e rotinas de estudo junto aos alunos, construindo autonomia para que o estudante tenha as habilidades necessárias para gerenciar seus estudos e a própria vida.

Quanto a educação especial na perspectiva inclusiva, o PPP e o Plano de Ação Dirigido (2017) ressaltam que a escola “têm ações específicas voltadas para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial e que essas ações seguem as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15”, das quais podemos citar o atendimento educacional especializado (AEE), que oportuniza ao aluno público-alvo da educação especial, “quatro horas/aulas semanais como aprendizagem complementar”, como também garante o “apoio pedagógico especializado em sala de aula regular por meio do professor de apoio à inclusão, promovendo a adaptação,

utilização de recursos pedagógicos diferenciados e flexibilização necessária em cada situação”. Além disso, ressaltam momentos de avaliação adequados, por meio de avaliação formal e relatório bimestral do desenvolvimento global do aluno público-alvo. Percebemos, assim, que a escola tem organizado suas propostas pedagógicas oficiais com base numa escola inclusiva, flexível e com uma diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem, o que é um ponto positivo que se destaca nessa instituição.

b) Escola Bernardo Élis

Esta Instituição de ensino foi criada no ano de 1985 e municipalizada no ano de 2003. A escola está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e funciona em dois turnos, período vespertino e matutino, com 10 turmas do 1º ao 5º ano. Em 2017 foram matriculados um total de 210 alunos, dentre eles 88 são da zona rural e 6 alunos do público-alvo da educação especial. No período vespertino, a maioria dos estudantes vem de fazendas e chácaras através de vans e Kombis escolares, que chegam por volta de 12:00 horas e, às vezes, retornam as suas casas às 18:30 horas em diante. O restante dos alunos que residem na cidade vem de bairros próximos.

Os espaços e departamentos que constam na escola, são: 1 sala, que funciona conjuntamente como: direção, coordenação, orientação, sala de professores e secretaria Biblioteca, 5 salas de aula, 1 cozinha, 2 banheiros para os alunos, 1 Laboratório de Informática onde funciona o AEE (Atendimento Educacional Especializado), 1 Área de lazer, 1 Lavanderia, 1 Consultório Odontológico (construída e adquirida com ajuda de terceiros), 1 Parquinho Infantil, 1 Campo de Futsal, 1 quadra com cobertura , 1 campo de futebol gramado, 1 almoxarifado, jardim arborizado, 1 horta e 1 banheiro para professores e funcionários.

Em relação aos recursos técnicos e pedagógicos, há 7 ares condicionados (um em cada sala de aula, na secretaria e na sala professores), bem como diversos aparelhos: 1 aparelho de televisão, 1 aparelho de DVD, 1 datashow, 2 computadores na secretaria, 1 scanner, 1 caixa de som amplificada, 3 ventiladores distribuídos nas salas, 1 acervo de cerca de 1000 livros para uso na biblioteca.

O quadro de recursos humanos é composto por trinta e oito funcionários, sendo formado pelo grupo gestor, corpo docente e agentes administrativos educacionais.

Quadro 4 - Demonstrativo de Pessoas Pertencentes à Escola Bernardo Élis

Grupo Gestor						Corpo Docente			Agentes Administrativos Educacionais				Corpo Discente	
Diretor	Vice-Diretor	Coordenador Pedagógico	Coordenador da Amp. da Aprendizagem	Coordenador mais Educação	Secretário Geral	sala comum e projetos	Profissional de Apoio a Inclusão e IEL	Professor do AEE	Auxiliar de Secretaria	Gerente de Merenda	Serviços Gerais	Merendeira	5º sem deficiência	5º com deficiência
1	0	1	1	1	1	13	8	1	0	0	4	3	204	06
Total geral de servidores						34			Total geral de alunos				210	

Fonte: a própria autora (2018) com base nos dados fornecidos pela escola.

A Escola Bernardo Élis tem uma proposta pedagógica pautada no Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Programa Mais Educação³³, onde desenvolve ações de ensino com metas mediatas e imediatas e cronograma com as datas comemorativas estabelecidas para todo o ano letivo. Dentre as muitas metas, podemos citar as metas imediatas que são aquelas que pretende alcançar a um curto período:

[...] conscientização e implantação da cidadania e da dimensão política; envolvimento e interação da comunidade, com vistas a uma participação ativa; adequação da elevação da qualidade de ensino; unificação de linguagens didáticas; envolvimento dos docentes com as normas regimentais e disciplinares; ampliação do espaço físico; e incentivarão a prática da leitura (PPP, 2017).

³³ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

O programa mais educação oferece os projetos no contra turno que o aluno estuda e são atividades diversificadas de basquete, educação ambiental, leitura, matemática e língua portuguesa.

Segundo o regimento da instituição nos artigos 68, 72 e 73, o currículo pleno compreende seus Objetivos, Matriz Curricular e as Emendas dos componentes curriculares identificados na Matriz Curricular. Cada professor elabora o seu plano anual e de acordo com ele são elaborados planos semanais de ensino, baseado no programa acompanhado pela Coordenação Pedagógica. Os programas e planos de ensino podem ser modificados no decorrer do ano, por razões pedagógicas, sob a orientação e autorização do Coordenador Pedagógico.

Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental, adotada pela Unidade Escolar, e fixada pela Secretaria Municipal da Educação, com aprovação do Conselho Municipal de Educação

MATRIZ CURRICULAR		
Escola Municipal Bernardo Élis		
Matriz Curricular – Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano		
Componentes Curriculares		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa Matemática Geografia História Ciências Arte	800h
	Educação Religiosa	40h
	Educação Física	40h
	Inglês	40h
Total Geral da Carga Horária		920h

Fonte: Documento Projeto Político Pedagógico da Escola Bernardo Élis (2017)

Conforme o PPP da Escola Bernardo Élis, a matriz curricular abrange também os temas transversais: Ética, Saúde, Educação Ambiental, Orientação Sexual, Trabalho, Educação para o Trânsito e temas locais que estão integradas as disciplinas de base comum nacional e na parte diversificada os temas transversais, bem como também a cultura afro brasileira e a História e Geografia de Goiás.

Em relação ao atendimento educacional especializado, a escola Bernardo Élis conta com uma sala de recursos multifuncionais equipada para atender os alunos público-alvo da educação especial. No período em que realizamos as observações

ficou desativada, pois a professora que exercia a função solicitou licença-prêmio de seis meses e não foi substituída por outro profissional.

4.3 Os participantes da pesquisa

Na seleção dos sujeitos da pesquisa foi estabelecido como critério que a investigação aconteceria em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que tivessem alunos com deficiência intelectual com laudo, professor de apoio à inclusão com formação acadêmica na área da educação, professores referência³⁴ e professores de atendimento educacional especializado (AEE), pois interessávamos compreender como os professores desses alunos trabalhavam as adaptações curriculares durante as aulas como forma de inclui-los no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que no início da pesquisa, nossa intenção era realizar observação das aulas e entrevistas com os professores também das salas de recursos multifuncionais onde acontece o atendimento educacional especializado às crianças que têm deficiências e transtornos, porém durante o percurso das observações, as professoras responsáveis por esse atendimento não deram continuidade ao trabalho no segundo semestre e não foram substituídas, mas em contra partida incluímos dois professores referência das disciplinas de Educação Física e Inglês da Escola Bernardo Élis que ministravam aulas também na turma do 5º ano, que tinham alunos com deficiência intelectual.

Assim, esta pesquisa teve como sujeitos participantes diretos cinco professores referência, dois professores de disciplinas específicas, quatro professores de apoio à inclusão e como participantes indiretos e treze alunos com deficiência intelectual.

Para iniciar a pesquisa nas instituições, realizamos um levantamento inicial da quantidade das escolas municipais e estaduais junto as Secretarias Estadual e Municipal com número de alunos com deficiência intelectual, professores de apoio à

³⁴ “O professor referência da turma ministra 22 aulas referentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum e mais 06 aulas referentes ao Núcleo Diversificado. É uma nomenclatura utilizada para docentes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de tempo integral em Goiás” e será utilizada para as duas escolas pesquisadas (GOIÁS, p. 32, 2016.) Diretrizes Operacionais da SEDUCE, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>. Acessado em: 05 jan. 2017.

inclusão com formação em licenciatura e salas de recursos multifuncionais em funcionamento para identificar quais escolas que preencheriam os requisitos pré-definidos.

Verificamos que das sete escolas de ensino fundamental I do município, apenas uma escola estadual e uma municipal continham todos os participantes, uma vez que na rede municipal de educação a maioria dos “professores de apoio”³⁵ são estagiários do IEL³⁶ que cursam licenciatura na área educacional, mas que não têm cursos de formação continuada em educação especial.

Em relação a denominação professor de apoio, a rede estadual de educação de Goiás nas diretrizes (GOIÁS, 2016) e em todos os documentos da rede de apoio à inclusão denominam como “profissionais de apoio à inclusão”. As diretrizes municipais do ensino especial do município (GOIÁS, 2018) nomeiam como “professor de apoio à inclusão”. Durante todo o trabalho, empregamos a nomenclatura professor de apoio para referir-se aquele que auxilia o professor referência dentro da sala regular, pois os docentes que exercem essa função seguem a mesmo plano de carreira que os demais professores, possuem atribuições docentes, têm o mesmo salário (conforme a carga horária) e atuam nas mesmas condições de trabalho. Salientamos que professor de apoio à inclusão distingue de profissional de apoio escolar, uma vez que os primeiros são aqueles que possuem curso de licenciatura e na LBI (2015), art. 3º, inciso XIII, são os que “exercem atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino”, dando margem para profissionais de nível médio atuarem nessa função; que, infelizmente, ocasionam implicações negativas futuras para os professores com formação, como salários menores, perdas de direitos trabalhistas ou plano de carreira, como também queda na qualidade da educação dos alunos PAEE.

³⁵ Na rede municipal, o professor que subsidia o aluno público-alvo da educação especial é chamado pela nomenclatura professor de apoio à inclusão.

³⁶ O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) prepara as empresas brasileiras para um ambiente de alta competitividade, oferecendo soluções em gestão corporativa, educação empresarial e desenvolvimento de carreiras. Mantém parceria com a Prefeitura Municipal na remuneração de estudantes estagiários. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/iel/institucional/o-que-e-o-iel/>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

O quadro abaixo aponta os professores participantes que fazem parte da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos.

Quadro 6 - Professores participantes da pesquisa

Professor³⁷ Instituição Idade/anos	Graduação	Especialização Pós-Graduação	Cursos de formação continuada	Atuação³⁸ Turma	Tempo de Magistério
Claudence E. C. Coralina 44a	História	Educação Especial	Educação Especial	PR 2º ano	22a
Rita E.C. Coralina 55a	Normal Superior	_____	Educação Especial	PA 2º ano	2a
Victor E.C. Coralina 52a	Biologia	Educação Infantil	_____	PR 3º ano	32a
Olívia E.C. Coralina 52a	Letras	Supervisão Educacional	Dificuldades de aprendizagem	PA 3º e 4º ano	30a
Ana E.C. Coralina 41a	Pedagogia	Educação Infantil	_____	PR 4º ano	18a
Vanessa E.C. Coralina 48a	Pedagogia	Psicopedagogia	Educação para a Diversidade Deficiências Dificuldades de Aprendizagem	PR 5º ano	22a
Luciana E.C. Coralina 59a	Biologia	Pesquisa em Educação	Educação Especial Braille Libras	PA 5º ano	23a
Jonas E.B. Élis 30a	Letras	_____	_____	PR 5º ano	3a
Carla E.B. Élis 49a	Letras	Metodologia do Ensino de Português Clínica Institucional e	Libras Deficiência Intelectual	PA 5º ano	28a

³⁷ A fim de manter o anonimato para cada professor (a) e instituição colocamos nomes fictícios.

³⁸ As siglas significam: PR- Professor Referência, PA- Professor de Apoio, PEF- Professor de Educação Física e PI- Professor de Inglês.

		Mestrado em Educação e Análise			
Selton E.B.Élis 52a	Educação Física	Gestão Escolar	_____	PEF 5º ano	25a
Lucas E.B.Élis 32a	Letras	Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa	_____	PI 5º ano	5a

Fonte: a própria autora (2018), com base nos dados da secretaria das escolas pesquisadas.

Podemos observar no quadro de informações sobre os professores participantes, que as idades variam entre trinta e sessenta anos, a maioria (8) possuem longa experiência de magistério, variando entre 22 a 32 anos de experiência e somente três professores estão no início de carreira, o que inferimos ser esse grupo distinto, uma vez que possuem diferentes vivências com variados públicos de alunos e conhecimentos diversos em práticas pedagógicas e organização das escolas.

Sobre a formação inicial, nota-se que apenas três professores cursaram Pedagogia e Normal Superior, os demais fizeram outras licenciaturas afins, como Letras, História, Biologia, Inglês e Educação Física. Quanto aos cursos de especialização, todos participantes possuem, com exceção da Rita e do Jonas. Há uma professora que se sobressai na variedade e quantidade de curso de pós-graduação, a Carla, que têm três cursos, sendo um em nível de Mestrado. Acrescentamos, também, que de todos os participantes, apenas uma realizou especialização em Educação Especial.

Os professores de apoio são os que têm mais cursos de curta duração em educação especial, como cursos de aperfeiçoamento à distância e encontros pedagógicos oferecidos pela Subsecretaria Regional Estadual de Educação, pois os da Escola Cora Coralina precisam de comprovação de especialização para serem modulados nessa função: “ser especialista na área da Educação Especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial” (GOIÁS, 2016b); por isso buscam, as vezes, por iniciativa própria, cursos pagos a distância. Em relação ao salário, são remunerados como docentes e têm direito ao mesmo plano de carreira profissional dos professores referência.

Em relação à experiência na área da educação especial, todos relataram ter alguma prática ou alunos público-alvo da educação especial em suas turmas anteriores e em escolas especiais já extintas (Claudenice, Vanessa e Olga). Nesse sentido, depreendemos que as concepções e práticas dos professores não surgem repentinamente, mas originam-se dos “frutos de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo” (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 36).

4.4 Os alunos com deficiência intelectual das escolas campo

Nas duas escolas campo, Cora Coralina e Bernardo Élis, há um total de dezoito crianças com deficiência matriculados nas salas de aula do ensino regular. Destes, treze foram diagnosticados com deficiência intelectual e compõe a lista de participantes indiretos da pesquisa, uma vez que são observados nas aulas, porém não participam das entrevistas. Chamaremos os alunos de Fernando, Bianca, Mirian, Vilma, Isadora, João Paulo, Peterson, Jeremias, Thadeu, Edmundo, Kléber, Evandro e Juliana, com idades que variam de oito a dezesseis anos. Os onze primeiros são da Escola Cora Coralina e estudam em tempo integral e os dois últimos na Escola Bernardo Élis, no período vespertino.

As informações apresentadas relacionadas a estes alunos foram obtidas por meio da observação participante, dos laudos elaborados por médicos, das conversas informais com os professores e da Proposta de Avaliação para a Diversidade (PAD), descrita pelos professores de apoio a inclusão da Escola Cora Coralina no ano de 2017.

O quadro a seguir caracteriza o perfil dos alunos com deficiência intelectual, as séries que cursam com seus respectivos professores e diagnóstico dos especialistas da saúde.

Quadro 7 - Alunos com deficiência intelectual matriculados nas turmas observadas nas escolas Cora Coralina e Bernardo Élis

Alunos³⁹ Idade/Anos	Professores	Turma	Escola	Diagnóstico
---	--------------------	--------------	---------------	--------------------

³⁹ A fim de manter o anonimato optamos por nomes fictícios.

Fernando 8a	Claudenice e Rita	2º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual; depressão
Bianca 8a	Claudenice e Rita	2º ano	E. Coralina	Cora	Déficit Cognitivo
Mirian 8a	Claudenice e Rita	2º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual
Vilma 8a	Claudenice e Rita	2º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual
Isadora 9a	Victor e Olívia	3º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual
João Paulo 9a	Victor e Olívia	3º ano	E. Coralina	Cora	Déficit intelectual
Peterson 10a	Victor e Olívia	3º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual/ dist. aprendizagem
Jeremias 11a	Ana e Olívia	4º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual
Thadeu 10a	Ana e Olívia	4º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual
Edmundo 12a	Vanessa e Luciana	5º ano	E. Coralina	Cora	Encefalopatia crônica
Kléber 13a	Vanessa e Luciana	5º ano	E. Coralina	Cora	Deficiência intelectual/TDAH
Evandro 16a	Carla, Jonas, Selton e Lucas	5º ano	E. Élis	Bernardo	Deficiência intelectual
Juliana 12a	Carla, Jonas, Selton e Lucas	5º ano	E. Élis	Bernardo	Atraso intelectual

Fonte: a própria autora (2018) com base no dossiê dos alunos.

Observamos que os laudos dos alunos diagnosticados com deficiência intelectual têm nomenclaturas diversas para se referirem a essa deficiência, tais como déficit, atraso e deficiência, não havendo um consenso dos médicos para designar a deficiência intelectual. Foram identificados, na maioria dos laudos, assinatura de um clínico geral e registros da necessidade de um acompanhante para o aluno na sala de aula, mas não havia maiores informações detalhadas.

Com efeito, visualizamos um resumo das informações gerais dos educandos, o que demonstra que os estudantes têm particularidades diferentes uns dos outros e

níveis de deficiência e desenvolvimento também diversos. Por isso é importante nos atentarmos a esses aspectos para podermos entender como podem avançar o conhecimento na sala de aula.

4.5 O desenvolvimento da pesquisa de campo

Os procedimentos metodológicos para a construção dos dados foram pré-definidos a partir do problema e dos objetivos da pesquisa. E para o desenvolvimento da pesquisa de campo, houve quatro etapas que aconteceram de forma simultânea: preliminar, diagnóstico inicial, observação e entrevistas. Utilizamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados: ficha de identificação dos alunos (Apêndice E), diário de campo, roteiro de observação (anexo C) e roteiro de entrevista (apêndices E e F).

Na etapa preliminar da pesquisa, priorizamos os procedimentos éticos dando início aos primeiros contatos com os secretários das redes, gestores das escolas campo e com os professores participantes. A pesquisa foi apresentada primeiramente a Secretária Municipal de Educação do município para que tivesse conhecimento e aquiescesse, assinando o termo de anuência e a autorização da SME (Apêndice 1). Em relação à Secretaria Estadual de Educação, o recolhimento da autorização para a realização da pesquisa não foi necessário, pois esta pesquisa foi inserida no projeto intitulado “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação docente, Práticas da Educação Especial e Inclusão em Goiás”, com parecer consubstanciado nº 2.016.997 da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, coordenado pela professora Dulcéria Tartuci, que possui autorização das Secretarias Regionais para realização de pesquisas nas escolas estaduais.

Após a apresentação da pesquisa a SME, iniciamos visitas às instituições citadas para também fazer a apresentação da pesquisa aos gestores e recolher a autorização do termo de anuência. Todos os diretores das escolas concordaram e assinaram o termo de anuência. Após esse primeiro encontro, agendamos outro encontro, com os professores das turmas que iriam realizar as observações.

Durante a reunião com os professores, expusemos o tema da pesquisa, os objetivos, esclarecemos as suas dúvidas, os procedimentos éticos e os instrumentos metodológicos. Tivemos a confirmação dos participantes e o recolhimento das

assinaturas no Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), daí propus o início das observações em agosto de 2017, com o término em setembro, totalizando um bimestre escolar.

Com o objetivo de buscar um diagnóstico inicial e informações sobre as adaptações curriculares e as práticas pedagógicas dos professores e da escola em relação à educação dos alunos com deficiência intelectual, fizemos a coleta de cópias de documentos oficiais internos da escola, como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, relatórios de professores, planejamentos, atividades dos alunos e provas. Foi coletado algumas cópias de documentos administrativos para uma posterior análise, que nos levou a busca de informações iniciais sobre o tema da pesquisa. Havia necessidade de visualizar as adaptações/flexibilizações que os professores estavam realizando desde a fase de planejamento das aulas até as práticas pedagógicas. Tivemos o cuidado de verificar o tratamento e a importância que os professores estavam dando a esse instrumento de acesso aos conteúdos curriculares.

Nesse período, elaboramos o roteiro de observação, pois de acordo com Ludke e André (2013), a observação precisa ser controlada e sistemática, o que implica em um planejamento cuidadoso e uma preparação rigorosa do observador, além de saber separar os detalhes relevantes dos triviais. Os registros das impressões pessoais, reflexões, do envolvimento dos alunos e a prática pedagógica dos professores em relação aos alunos com deficiência intelectual foram feitos através de um diário de campo com anotações dos principais momentos das disciplinas ministradas, bem como o resumo das aulas dos professores e as situações que mais chamaram a atenção da pesquisadora.

Nas etapas seguintes da pesquisa, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: a observação participante e as entrevistas com os docentes das salas comum.

O tipo de observação definido foi a participante, uma vez que esse tipo de observação propicia contatos com os participantes da pesquisa, troca de informações, construção de significados e requer um observador do qual sua identidade e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Logo após a escolha do tipo de observação, organizamos os dias e horários das observações em campo conforme a disponibilidade da pesquisadora, das sugestões dos professores, do horário das disciplinas pré-programado pela escola. Planejamos a realização das observações das aulas em aproximadamente 17 horas em cada turma durante os meses de agosto a setembro. Na escola Cora Coralina, esse número de horas foi cumprido. Na Escola Bernardo Élis, o total de horas das observações ultrapassou para 40 horas, pois nessa instituição havia apenas uma sala de aula que tinha todos os participantes, sendo possível assim acompanhar mais aulas por um tempo maior.

As entrevistas foram semiestruturadas, com o apoio de um roteiro de perguntas abertas que foram analisadas e revisadas através das contribuições do Grupo de Pesquisa Neppein⁴⁰, para que tivessem questões direcionadas ao tema da pesquisa como sugerido por Manzini (2003; 2012). Uma entrevista piloto também fez parte desse processo com uma professora de apoio. As entrevistas foram realizadas no período de novembro a dezembro de 2017, com nove professores referência e de apoio; seriam onze, porém a professora referência do 4º ano da Escola Cora Coralina e o professor de Ed. Física recusaram a participação por motivos pessoais. As durações das falas variaram entre 30 e 40 minutos cada uma. Elas aconteceram nas escolas campo, em locais escolhidos pelos entrevistados, que foram gravadas e transcritas na íntegra compondo um total de 5 horas e 55 minutos. As entrevistas foram um procedimento que proporcionou apreender mais detalhes e recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4.6 Processo de análise dos dados

Após a coleta dos dados em campo por meio das observações, entrevistas e arquivos da escola, passamos a fase de sistematização e análise de dados no período do mês de janeiro a junho de 2018. Os dados registrados manualmente no diário de campo foram lidos novamente, digitalizados de maneira separadas por escola e turma, ilustrados com fotos das atividades dos alunos e ampliados com mais reflexões e comentários nas notas de rodapé. No total, o diário de campo teve

⁴⁰ Núcleo de Pesquisa de Práticas Educativas e Inclusão da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão.

117 páginas numeradas, digitadas no computador e ilustradas com fotos das atividades escritas, das avaliações e de materiais didáticos das aulas. Segundo Tura (2003), o diário de campo é um recurso imprescindível para realizar consultas, releituras, confronto de informações díspares.

Desse modo, fomos também lendo as transcrições das entrevistas e localizando e selecionando os relatos e episódios que mais predominaram, bem como informações nos documentos coletados que relacionavam com os objetivos da pesquisa. Todo o material escolhido para compor a discussão dos dados foi apresentado através de excertos, que indicam os depoimentos e opiniões dos professores, nos episódios do diário de campo, para indicar situações observadas em sala de aula, todos numerados em sequência para facilitar a localização dos mesmos.

Na apresentação dos dados, alguns professores são citados com menor frequência que outros, como os professores de inglês e de educação física, haja visto que suas aulas aconteciam somente uma vez por semana, com duração de 50 minutos e em alguns dias as aulas nem aconteceram, pois houve ensaios para o desfile cívico de 7 de setembro, jogos estudantis, palestras e outras atividades, não sendo possível, assim, observar muitas aulas. Os professores referências Ana e Selton pouco aparecerão nos dados, pois não aceitaram participar da entrevista. Diante da quantidade de dados e participantes, procuramos eleger aqueles professores dos quais constatamos situações e relatos com regularidade.

De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994, p.205), esse momento é “um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”. Procuramos investigar, especular e refletir as situações recorrentes que mais se destacaram em todo o material e que podem auxiliar a pesquisadora na produção das ideias.

Examinamos as informações através da análise de conteúdo designada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores” (BARDIN, 2009, p. 44), porque constitui um instrumento amplo capaz de auxiliar o pesquisador na sistematização de variados tipos de informações linguísticas na área de ciências humanas.

Em um primeiro momento, seguimos as orientações propostas por Bardin (2009) que sugerem uma organização baseada em três fases principais: (1) a pré-análise, isto é, a exploração do material; (2) o tratamento dos resultados, ou seja, a inferência; e (3) a interpretação. Organizamos o material selecionando os dados que poderiam responder aos objetivos da pesquisa e separamos em pastas. A leitura flutuante foi feita várias vezes, com intuito inicial de entender as intenções e impressões que emergem durante as reflexões, pois segundo o autor: “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção das teorias adaptadas sobre o material [...]” (BARDIN, 2009, p. 122), por isso foi fundamental fazer anotações e comentários em notas ao lado dos textos analisados.

Quanto a exploração do material, momento longo que requer minuciosa compreensão dos dados, fizemos com auxílio do computador recortes, colagens e realce de cores de todas as ideias principais mais destacadas para, posteriormente, construir operações de codificação, decomposição ou enumeração (BARDIN, 2009).

Tratamos os resultados para serem significativos, organizando os resumos das informações em quadros para sistematizar a ideias principais fornecidas pela análise. Segundo Bardin (2009, p. 129), “tratar o material é codificar. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas- dos dados em bruto do texto”.

Em seguida, passamos para a fase de categorização, inferência e interpretação das informações. Optamos pela técnica de categorização, isto é, classificação dos elementos em comum, repartindo-os e procurando colocar organização as mensagens (BARDIN, 2009), tendo como propósito responder as questões levantadas inicialmente nos objetivos da pesquisa. Adotamos nessa pesquisa a análise categorial, uma vez que separa o texto em unidades de acordo com reagrupamentos por analogia⁴¹ e proporciona uma investigação por temas.

Com as categorias e subcategorias elencadas, passamos a realização da interpretação das informações que apareceram em evidência nas observações, entrevistas e arquivos escolares, buscando inferir, ou seja, deduzir de forma lógica (BARDIN, 2009) os conhecimentos teóricos, mencionados anteriormente, pois a

⁴¹ Segundo Bardin (2009) nesse reagrupamento reúne-se as informações conforme o gênero de acordo com critérios previamente definidos.

intenção da análise do conteúdo não é somente a descrição dos dados, mas “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2009, p. 40). Assim, buscamos ressaltar as concepções dos professores em torno do objeto de estudo, bem como as práticas pedagógicas que articulam com a realização das adaptações curriculares relacionando aos princípios teóricos da teoria histórico-cultural.

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos e a análise do material selecionado com o objetivo de mostrar como estão presentes no trabalho pedagógico dos professores as adaptações curriculares e os indícios de elementos que revelam a teoria estudada.

5 ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*“A adaptação curricular quebra a barreira do padrão auxiliando o currículo oficial”.
(Márcia Duarte).*

Este capítulo tem como finalidade apresentar as categorias levantadas no decorrer da pesquisa, a partir da relação entre os resultados encontrados no estudo de campo e os estudos teóricos apresentados no início da investigação. Procuramos sistematizar e discutir os dados partindo da análise dos relatos das professoras presentes nas entrevistas, bem como os episódios observados na sala de aula e registros de arquivos escolares que revelam as práticas pedagógicas inclusivas, com olhar especial as adaptações curriculares para com o aluno que tem deficiência intelectual.

A primeira categoria foi nomeada de **As concepções e desafios dos professores frente à inclusão escolar e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**, buscou discutir o que os educadores têm apropriado dos conhecimentos sócios históricos sobre a educação inclusiva, deficiência intelectual, currículo, adaptações curriculares e suas reflexões sobre os desafios e dificuldades na organização do processo de ensino-aprendizagem para os alunos que tem a deficiência mencionada.

Na segunda categoria, aprofundamos os estudos sobre **As práticas pedagógicas inclusivas com foco nas adaptações curriculares**, procurando identificar as adaptações nas ações pedagógicas e registros dos professores e alunos, bem como ressaltar como foram realizadas as adaptações curriculares articuladas ao planejamento, na colaboração entre os professores, no ensino dos conteúdos, nas metodologias, nos recursos didáticos, na avaliação e nas mediações entre os professores, o aluno e o conhecimento.

5.1 As concepções e desafios dos professores frente à educação inclusiva e ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual

Com base nas observações de diário de campo e os dados dos arquivos das escolas, identificamos adaptações de pequeno porte ou não significativas, aquelas

que o professor faz durante as aulas, no processo de ensino aprendizagem, na organização do espaço escolar, nas metodologias de ensino, nas estratégias e nos agrupamentos dos alunos. Identificamos as adaptações, principalmente nas atividades das disciplinas, nas provas mensais e bimestrais e em ações descritas nos planos de aula e relatórios avaliativos. Podemos afirmar que a predominância nos anos iniciais do ensino fundamental sobre adaptações curriculares são as chamadas flexibilizações curriculares sistematizada e aplicadas pelos professores de apoio. “As flexibilizações ou adequações da prática pedagógica deverão estar a serviço de uma única premissa: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio (LIMA, 2016/2017?).

Ao analisarmos alguns documentos orientadores que foram enviados pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte para a Escola Cora Coralina, onde são explicados a organização do planejamento, a aplicação das avaliações e a conceituação de flexibilização curricular, percebemos que o órgão direciona os professores para desenvolver as flexibilizações da prática pedagógica, cujo lema é diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio. Segundo o texto, “Considerações sobre flexibilização curricular”, enviado as escolas via ofício, o professor ao planejar as aulas precisa considerar o público da educação especial e deve seguir os mesmos “conteúdos e expectativas de aprendizagem” do currículo referência, porém os “eixos temáticos” poderão se acomodar ao nível de desenvolvimento do aluno” (LIMA, 2016/2017?). Percebe-se, assim, a presença nos documentos do princípio de equidade escolar.

Em outros textos que orientam sobre como o professor deve planejar as aulas dos alunos com deficiência intelectual, identificamos a presença das flexibilizações, que precisam estar articuladas as possibilidades de aprendizagem do aluno:

Observar e atentar para as necessidades e potencialidades dos estudantes levando em consideração os conceitos já internalizados devem ser materializados no plano de ensino, por meio das flexibilizações no âmbito das expectativas de aprendizagem, metodologias e recursos” (GOIÁS, 2016 e 2017).

Além disso, ao examinarmos os documentos presentes na Escola Cora Coralina, identificamos nos princípios básicos relativos ao referencial do programa estadual de inclusão, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Dentre eles, podemos

citar o conceito de ZDP, ZDR e as FPS que são elucidadas no modelo de planejamento quinzenal do professor de apoio a inclusão (ANEXO G), no relatório bimestral do aluno com deficiência intelectual (ANEXO H) e em textos que são enviadas as instituições.

Com base nesses apontamentos, notamos que a Gerência de Ensino Especial do Estado de Goiás defende a prática das flexibilizações, fundamentadas em princípios da teoria histórico-cultural, como a mediação, as potencialidades do educando, dentre outros (LIMA, 2016/2017?). Porém, partindo de nossas vivências como professora de apoio, podemos afirmar que essas orientações foram enviadas nesse período por e-mail e discutidas apenas com os professores de apoio em alguns encontros pedagógicos anteriores a 2017, sendo, portanto, na maioria das vezes, arquivados, esquecidos e não repassados a novos professores que vão sendo modulados e contratados na rede estadual de apoio a inclusão, o que causa dificuldades por parte desses profissionais em estarem entendendo esses conceitos e descrevendo-os nas fichas.

A Escola Bernardo Élis não tem um programa de orientações pedagógicas voltada para a educação especial, pois o município está ainda em fase de organização. Recentemente, em janeiro de 2019, houve a apresentação na Semana Pedagógica direcionado a toda rede de professores do documento das Diretrizes para o Ensino Especial e a Resolução do Conselho Municipal nº 006, de novembro de 2018, que estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Municipal de Educação e dá outras providências. Outra ação da Secretaria Municipal de Educação, que iniciou neste ano, foram os encontros mensais com os professores para ministrar palestras sobre temas relacionados a educação inclusiva e educação especial, o que demonstra uma maior preocupação com essa modalidade.

Posto essas considerações, podemos perceber que a professora de apoio dessa escola busca por iniciativa própria descrever um relatório bimestral para cada aluno, conforme o modelo das escolas estaduais, pois vimos na pasta dos alunos um relatório bimestral de desempenho dos alunos idêntico ao modelo estadual. Há esforço pessoal da professora para estar registrando a trajetória do desenvolvimento do aluno durante cada bimestre, o que nos faz conjecturar que ela considera essa ação de importância pedagógica.

Nos quadros a seguir, expomos um resumo de partes de registros que foram selecionados dos documentos escritos pelos professores de apoio ou pelo grupo gestor de cada instituição participante e que são arquivados nas pastas dos alunos e professores ou dossiês. Esses trechos demonstram as adaptações e flexibilizações que os professores realizam no trabalho pedagógico com o aluno que tem deficiência intelectual.

Quadro 8 - Adaptações/Flexibilizações curriculares em documentos e arquivos escolares da Escola Cora Coralina

P.P.P.	Na subseção 7.1 – Projetos e programas para 2017- Educação Especial na perspectiva inclusiva: apoio pedagógico especializado, promovendo a adaptação, a flexibilização necessária em cada situação.
P.Q. -P. R.	—
P.Q.- P.A.	<p>Registro 2- Expectativa de aprendizagem P.A –Rita Data: Representar, contar, ler os números até 25.</p> <p>Registro 3 - Metodologia/procedimentos didáticos: Aula expositiva dialogada; Aperfeiçoar a escrita de algumas palavras através de desenhos; Jogos matemáticos; Confecção de cartazes.</p> <p>Registro 2- Metodologias/procedimentos didáticos: P.A- Olívia Data: Atividade de leitura e interpretação de letras musicais. Trabalho em grupo para desenvolver o objetivo estabelecido;</p> <p>Registro 2- Expectativa de aprendizagem P.A- Luciana Data: Refletir os efeitos de sentido das charges; Efetuar a adição e a subtração de números fracionários com mesmo denominador utilizando material concreto; Identificar e relacionar numerais de 0 a 12; Efetuar trocas com moedas cédulas em situações simuladas de compra e venda; Expressar oralmente suas ideias;</p> <p>Registro 3- Metodologias/ procedimentos didáticos P.A-Luciana Data: Ilustrar charge (história ouvida); Atividades no livro didático, mediado pela professora e Identificando letras e palavras conhecidas em charges e quadrinhas lidas; Identificar substantivos, como o seu nome (nomear em folha impressa); Leitura e interpretação oral pelo professor de apoio de um livro escolhido pelo aluno; Representar com desenhos a localização em um espaço (sala de aula, recreio) Atividades no livro didático: (Leitura e interpretação com a intervenção da professora de apoio). Trabalho em folha mimeografada-intervenção da professora de apoio. Leitura e interpretação do texto do livro didático pelo professor de apoio. Realizar leitura e entendimento do texto com auxílio da professora de apoio; Realizar leitura e entendimento de texto sobre o teatro- auxílio da professora de</p>

	apoio)
Relatórios do P.A.	<p>Beatriz 2º ano –2º e 3º bimestre 3.2 Memórias, abstração e generalização Ela precisa de orientação da professora de apoio com recurso para auxiliar nas resoluções das atividades propostas. 3.1 Atenção e concentração 3º bimestre Sua atenção é maior quando a atividade é em grupo. Realiza suas atividades sempre com orientação das professoras.</p> <p>Felipe Emanuel 2º ano- 2º e 3º bimestre 3.3- Criatividade Na resolução de atividades acadêmicas necessita de modelo para se orientar. 3.4 – Linguagem/ Comunicação Em interpretações de uma leitura com gravuras a atenção é maior e participa recontando a sua maneira. 5. Habilidades acadêmicas Escreve o segundo nome com auxílio e mediação. Realiza cálculos simples de adição e subtração utilizando recurso não convencionais. 6. Parecer do Conselho de Classe Continuar trabalhando com o aluno com adaptação do conteúdo ministrado pela professora de referência, pois houve avanço na aprendizagem do aluno.</p> <p>Maria Vitória 2º ano- 2º e 3º bimestre 3. Áreas de desenvolvimento psíquico –FPS 2º e 3º bimestre 3.1 Atenção e concentração Executa atividades com ajuda e apoio de professor e muitas vezes suas atividades são modificadas para que ela consiga realizá-las com melhor aproveitamento. 3.2 Memórias, Abstração e Generalização Sua memória é momentânea. Precisa de orientação da professora de apoio com recursos concretos para realizar suas atividades diárias. 3.4 Linguagem/ comunicação Consegue agrupar as consoantes e vogais, e a lê mais facilmente quando há gravuras para prender sua atenção. 5. Habilidades acadêmicas Faz cálculos de adição e subtração, usando recursos próprios . 6. Parecer do Conselho de Classe Continuar trabalhando com o aluno com adaptação do conteúdo ministrado pela professora de referência, pois houve avanço na aprendizagem do aluno.</p> <p>Vitória 2º ano- 2º e 3º bimestre 2- Dados relevantes sobre o aluno - Precisa de apoio para realizar a interpretação oral de textos, conseguindo executá-la somente através de figuras. 3.2 – Memórias, abstração e generalização Sua memória é momentânea, precisa de orientação da professora de apoio com recurso para auxiliar nas resoluções das atividades propostas. 3.4- Linguagem /comunicação Em interpretações de uma leitura com gravuras a atenção é maior e participa recontando à sua maneira. 5- Habilidades acadêmicas Escreve o segundo nome com auxílio e mediação. 6.Parecer do Conselho de classe Continuar trabalhando com a aluna com a adaptação do conteúdo ministrado pela professora de referência, pois houve avanço significativo na aprendizagem.</p> <p>Isabelle 3º ano-2º bimestre 3. Áreas de desenvolvimento psíquico – FPS</p>

	<p>Atenção e concentração 3.1- Atenção e memória Executa tarefas com ajuda do professor. Suas atividades são acompanhadas, mediadas.</p> <p>3.2- Memória, abstração e generalização Precisa de ajuda e orientações constantes do professor de apoio com recursos concretos para auxiliá-la na resolução das atividades propostas.</p> <p>3.4 – Linguagem /comunicação Constrói oralmente frases simples com uso de verbos embora tenha dificuldades para registrá-las por não estar alfabetizada.</p> <p>5-habilidades acadêmicas Ouve leituras e interpreta bem (oralmente); Faz cálculos de adição e subtração com uso de recursos próprios e concretos conseguindo assim, resolver situações- problema simples.</p> <p>João Pedro 3º ano- 2º e 3º bimestre 2- Dados relevantes sobre o aluno Sem ajuda, não consegue executar tarefas, por mais simples que sejam.</p> <p>3. Áreas de desenvolvimento psíquico – FPS Atenção e concentração 3.1- Atenção e memória Executa tarefas com ajuda do professor. Muitas vezes suas atividades são mediadas, flexibilizadas para que possa realiza-las com maior aproveitamento.</p> <p>4.3- Autonomia Precisa sempre de modelos.</p> <p>Pedro Anselmo 3º ano- 2º e 3º bimestre 3- Áreas de desenvolvimento psíquico – FPS Atenção e concentração – Necessita sempre da intervenção e estímulo da professora para sua concentração.</p> <p>5- Habilidades acadêmicas Ouve, lê histórias e interpreta de sua maneira;</p> <p>Eduardo 5º ano – 2º e 3º bimestre 3.2- Memória, abstração e generalização Tem memória visual, associando as imagens ao que elas representam, utilizando-se de material concreto.</p> <p>3.3- Criatividade Necessita de modelo para se orientar.</p> <p>5- Habilidades acadêmicas Expressa oralmente ideias através do autoditado; Descreve seu itinerário a partir de uma referência dada; Representa, conta, lê, interpreta e registra quantidades por meio de desenhos; Utiliza contagem oral nas brincadeiras; Completa uma sequência com objetos, desenhos, cores, tamanho, foram, etc; Com auxílio de imagens distingue os pontos cardeais, paralelos e meridianos; Discute a informação sobre a importância da miscigenação e da diversidade cultural no Brasil; (uso de visualização de gravuras, desenhos utilizando recursos próprios com auxílio da professora). Levanta hipótese sobre o que lhe interessa;</p> <p>Kléber- 5ºano -2º e 3º bimestre Registro 3- Áreas de desenv. Psíquico – Funções psíquicas superiores Registro 3.1- Atenção e concentração Não mantém o foco nas atividades acadêmicas por muito tempo, sendo necessárias contínuas intervenções.</p> <p>Registro 3.2- Memória, abstração e generalização Precisa de orientação da professora de apoio com recurso para auxiliar nas resoluções das atividades propostas</p> <p>Registro 5 -Habilidades acadêmicas</p>
--	---

	<p>As intervenções estão sendo feitas através de estímulos com leitura , atividades diversificadas em nível inicial de alfabetização no atendimento individualizado; Elabora pequenos textos (oral); Reconhece e registra com ajuda de material concreto, números até 150; Com auxílio de imagens distingue os pontos cardeais, paralelos e meridianos; Desenvolve através de desenhos suas preferências;</p>
--	---

Fonte: a própria autora com base nos dados dos documentos escolares

Quadro 9 - Adaptações / Flexibilizações curriculares em documentos e arquivos escolares- Escola Bernardo Élis

P.P.P	_____
P.Q - P.R.	_____
P.Q - P.A.	<p>P.A: Carla Data: agosto /setembro A professora desenvolve um roteiro de plano de aula diário onde menciona os conteúdos, os recursos didáticos e tipos de atividades trabalhadas. Os recursos didáticos que registrou foram o alfabeto móvel, ábaco móvel, atividades escritas, números móveis, atividades escritas, lousinha e outros.</p>
Relatórios do P.A.	<p>Júlia Maria 5º ano-2º bimestre – Registro 5. Habilidades acadêmicas Flexibilizações / adaptações curriculares realizadas Linguagem, códigos e suas tecnologias: Leitura explicativa e direcionamento de atividades diárias e avaliações; Matemática e suas tecnologias Direcionamento de raciocínio lógico matemático e auxílio tabuada/ cálculos; Ciências da natureza e suas tecnologias: Auxílio em leitura e direcionamento de atividades no livro e outros;</p> <p>Edvan 5º ano- 2º bimestre – 2º bimestre – Registro 5. Habilidades acadêmicas Flexibilizações / adaptações curriculares realizadas Linguagem, códigos e suas tecnologias: Partiu-se do concreto com figuras, revistas, jogos, alfabeto móvel quebra-cabeças, laboratório de informática, em seguida atividades escritas (livro e folhas). Matemática e suas tecnologias-Concreto: jogos no computador, ábaco, números móveis, quantidades e atividades escritas no livro e nas folhas. Ciências da natureza e suas tecnologias: trabalhou-se com colagens, desenhos dirigidos e adaptações do livro didático. Conteúdos adaptados ao nível de aprendizagem em forma de desenhos e atividades objetivas. Ciências humanas e suas tecnologias: trabalhou-se com desenhos e figuras adaptações dos conteúdos do livro didático.</p>

Fonte: a própria autora com base nos documentos escolares

*P.P.P - Projeto Político Pedagógico.

**P.Q.- Planejamento Quinzenal.

***P.R.- Professor Referência

****P.A. - Professor Apoio.

Dentre as ações principais que descrevemos no quadro acima, estão as informações sobre o apoio pedagógico especializado e as flexibilizações curriculares citadas no projeto político pedagógico da Escola Cora Coralina e alguns registros

dos planejamentos quinzenais e dos relatórios bimestrais, das ações do professor de apoio junto aos alunos com deficiência intelectual, relacionadas as expectativas de aprendizagem, metodologias/procedimentos didáticos, as áreas de desenvolvimento psíquico e as habilidades acadêmicas dos alunos. Dessa forma, os dados que mais se destacam referem-se a mediação do professor de apoio no ensino dos conteúdos e o uso de material didático diversificado, utilizando de figuras, materiais concretos, leitura e modelos, como observamos no registro do relatório de João Pedro, 3º ano, item 3.1, Atenção e memória: a “execução de tarefas com ajuda do professor, muitas vezes suas atividades são mediadas, flexibilizadas”. Esse dado demonstra que as adaptações identificadas são ajustes na modalidade de flexibilizações curriculares que acontecem nesses aspectos. Ressaltamos que os conteúdos, na maioria das turmas, não são alterados ou trocados, mas adaptados no modo de mediar o conhecimento e nas atividades propostas.

Dadas essas primeiras informações, no próximo tópico adentramos as concepções declaradas pelos professores em relação a educação inclusiva, adaptações curriculares, currículo, deficiência intelectual etc.

5.1.1 As concepções dos professores sobre educação inclusiva... está tudo maquiado?

Antes de analisarmos como são realizadas as adaptações curriculares, procuramos entender o que os educadores têm apropriado dos conceitos que envolvem a educação inclusiva, como deficiência intelectual, currículo, adaptação curricular e outros, pois não podemos identificar e compreender as práticas pedagógicas de maneira isolada, que refletem o modo de pensar dos educadores e, por isso, enriquecem os dados da pesquisa. Como diz Campos (2018, p. 103), “a maneira como é percebida a inclusão vai influenciar na execução e qualidade de seu trabalho, na aceitação do aluno com deficiência e na interação com esse educando”. As concepções são, desta forma, inicialmente, tratadas na compreensão dos dados.

Ao perguntarmos sobre o que entendem acerca da educação inclusiva, observamos nas declarações analisadas que a maioria dos professores compreendem que essa educação está relacionada com a educação especial, como aponta a professora de apoio Luciana que se refere aos alunos público-alvo da educação especial utilizando o termo portador de necessidade educacional.

Excerto 1 - *É a integração da criança portadora de necessidades educacionais especiais com as demais crianças do ensino comum, propiciando, assim, o aprender juntas apesar das diferenças (LUCIANA, PA, 2017).*

De forma semelhante, o professor referência Victor define a educação inclusiva como aquela voltada para as crianças com deficiência, porém insere os alunos com dificuldades de aprendizagem dos quais não fazem parte do público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Excerto 2 - *Educação inclusiva para mim é aquelas crianças que tem uma certa dificuldade de aprendizagem, as vezes até intelectual, inseri-las no ensino regular, para mim inclusão é isso! (VICTOR, PR, 2017).*

Dessa forma, os professores têm uma concepção que se aproxima do proposto no movimento da inclusão⁴² dos sujeitos segregados historicamente do sistema escolar, dos quais englobam os alunos com deficiência, como também os demais em situações diversas, como pobreza, abandono, etnias diferentes, raça entre outros, porém a concepção é mais ampla. De acordo com Gomes e Silva (2018, p. 167), “a educação inclusiva pressupõe a adequação da escola para todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, situação socioeconômica, deficiência etc”. E ainda está fundamentado na concepção de direitos humanos combinando equidade e diferença por valores indissociáveis (CAPELLINI, 2018). Desta forma, nas elaborações dos professores, podemos identificar a presença da modalidade de educação especial, porém há uma dificuldade em nomear e identificar o público que pertence a essa área.

Esses mesmos sentidos foram apontados por mais três professores:

Excerto 3 - *Eu acho assim, é você não é... o que eu posso te dizer ((pensando na resposta)), é você não excluir o aluno que tenha dito como deficiente dos outros, pois ele também tem a capacidade dele, não é por ele em sala separada, então ele tem a necessidade dele, mas ele pode estar junto ali com a sociedade em si, ele não é excluído da sociedade e do aluno em sala de aula (JONAS, PR, 2017)*

⁴² Nesta pesquisa conceituamos inclusão como “proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social que implicaria a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (MENDES, 2006, p. 395).

Excerto 4 - *Está relacionada a Educação Especial, né? (RITA, PA, 2017).*

Excerto 5 - *Aquela educação onde são incluídas essas crianças com necessidades especiais, na rede regular é um processo de inclusão mesmo que acontece (OLÍVIA, PA, 2017).*

As professoras Claudenice e Vanessa não citam os públicos de alunos que fazem parte do processo, mas se referem a educação inclusiva como um trabalho educacional que atende a todos os alunos focalizando o nível de aprendizagem do educando.

Excerto 6 – *Para mim seria trabalhar com cada criança dentro do seu nível de aprendizagem, se você for olhar todos tem um nível, tem dificuldade de aprendizagem, precisam de alguma coisa, então é trabalhar com todos sem excluir nenhum, sem deixar nenhum de lado, separado na sala [com todos você diz os com e sem deficiência] sim, tem uns que não tem, mas tem dificuldades (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 7 – *Eu considero a educação inclusiva onde dê oportunidade a todos igualmente, essa é a minha concepção (VANESSA, PR, 2017).*

Esses apontamentos destacam o direito de todos a educação e sinalizam para a compreensão do paradigma da educação universal sem discriminação, respeitando as diferenças de níveis de aprendizagem. A Declaração dos Direitos Humanos (1948) defende esse princípio “toda pessoa tem direito à instrução”. Ademais, “A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (ONU, 1948, p. 10).

Os professores ao serem indagados sobre os resultados que as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na sala comum têm trazido para as escolas, deixaram prevalecer opiniões positivas, com exceção de algumas críticas e ressalvas. Nas declarações de Olívia e Claudenice, percebemos que manifestaram otimismo, mas que há muitos fatores que não contribuem para a efetivação da inclusão nas escolas:

Excerto 8 - *Sim, eu vejo que sim, vejo com bons olhos essa coisa da inclusão, apesar que as vezes a gente ficar um pouco frustrada com certas situações, sabe. Mas eu vejo também que tem caminhado, está sendo bom. Não é o ideal, tem muitas falhas, mas é o caminho (OLÍVIA, PA, 2017).*

Excerto 9 - *Acho que sim, teve muitas mudanças, mas precisa ter uma boa preparação do profissional que trabalha com essas crianças, o que as vezes não*

tem, pois se joga qualquer profissional; e precisa ser um com muita disposição para aprender e muita paciência para ensinar, o que não é fácil (CLAUDENICE, PR, 2017).

Conforme a opinião das participantes na educação inclusiva, os sistemas educacionais precisam estar preparados para receber os alunos, principalmente na questão da formação profissional. Aliás, Fontes (2009, p. 65) considera que são “poucas as formações continuadas relacionadas à inclusão escolar que mobilizam toda a rede para um debate mais amplo”. Isso confirma a falta de conhecimentos da maioria dos profissionais que educam as crianças com deficiência.

Os serviços de apoio também influenciam no trabalho pedagógico com as crianças com deficiência e favorecem a realização da educação inclusiva. Para os professores referência é indispensável à presença do professor de apoio que tenha capacitação para que a inclusão escolar tenha resultados satisfatórios:

Excerto 10 - *Olha ela dá resultado se, penso eu, tiver um apoio, se o professor regente, titular tiver um apoio, ela funciona, porque é complicado para o professor regente, sozinho é difícil. Tem alguns alunos que tem que dedicar a ele, pois não consegue fazer as coisas sozinho, as atividades. Algumas atividades têm que ser adaptadas também (VICTOR, PR, 2017).*

Excerto 11 - *Eu acho que mais em função das pessoas que acompanham essas pessoas quando há esse acompanhamento, aqui na escola que a gente tem o caso do Edmundo e tem a Carla que acompanha ele. Então o mérito quase que em 100% de tudo que o Edmundo consegue produzir é dela, pois o cuidado específico que ele tem é dela e não dos outros professores corpo docente em geral, quando ele está no pátio, em um momento de descontração com outras pessoas aí acho que é normal, a gente tem o cuidado com ele que ele precisa, mas em sala de aula o progresso dele é quase que específico da pessoa que está com ele (LUCAS, PI, 2017).*

Os professores Victor e Lucas valorizam o papel do professor de apoio, cuja função é auxiliar pedagogicamente os alunos na compreensão dos conteúdos e atividades, pois os alunos com deficiência recebem atenção individualizada e há mais possibilidade da mediação nas atividades e desenvolvimento acadêmico dos alunos. Todavia é necessário ressaltar que a atuação do professor de apoio se caracteriza pela ação cotidiana, diária e em horário integral em sala de aula junto ao professor referência, mas não desobriga o professor referência da docência em relação ao estudante com deficiência (TARTUCI, 2011).

Verifica-se nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017 (GOIÁS, 2016b), na subseção que trata das atribuições do professor de apoio à inclusão, de que há indicação de articulação do trabalho pedagógico entre professor referência e apoio no que diz respeito a toda a turma. Ao dizer que devem atuar de forma integrada, inteirando-se do planejamento, subsidiando o professor referência nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, inclusive participando e elaborando as atividades desenvolvidas na sala de aula de modo que o currículo seja acessível a todos. Desta forma, os alunos público-alvo da educação especial são de responsabilidade de todos os professores que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das professoras entrevistadas ainda ressaltou que a educação inclusiva traz resultados no sentido de vida autônoma, porém problematizou que não tem ajudado os alunos com deficiência a chegar à universidade, pois esbarra em provas excludentes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ainda não se organizou completamente para atender esses alunos.

Excerto 12 - *Sim e não, ele tem dado resultados no sentido que a pessoa tem uma integração social muito grande, mas se a gente considerar que a ideia da inclusão seja o mais próximo dos considerados normais, não pois o nosso aluno que passa pela inclusão normalmente não consegue adentrar uma universidade via ENEM, por exemplo, mesmo agora com ENEM adaptado para surdos; mesmo assim eu acho muito difícil um aluno que seja da inclusão ingressar no ensino superior, por isso eu acho que ela não é tão válida, mas na interação, no dia-a-dia, na vida prática sim (CARLA, PA, 2017).*

Essa professora, mesmo desconhecendo existir a reserva de vagas que existe nas instituições federais para alunos com alguma deficiência, fez questionamentos importantes e nos remete a pensar que o governo federal precisa realizar ajustes em vários aspectos, desde a elaboração até a aplicação e acessibilidade das provas a nível nacional para os alunos com deficiência intelectual, como os que possuem outras deficiências.

Outras críticas marcantes que aparecem nos relatos das professoras Vanessa e Carla sobre as mudanças provocadas pela educação inclusiva nas escolas

regulares se referem a falta de ações do Governo Federal na elaboração e orientação na aplicação da Prova Brasil⁴³, para os alunos com deficiência intelectual.

Excerto 13 - *Não está, para falar a verdade mesmo, não está, está tudo muito maquiado. Para começar, para fazer a Prova Brasil mesmo, não vem uma prova. A minha sala realizou nesse último dia 25 agora a Prova Brasil não veio uma prova adaptada para o aluno e ele é matriculado aqui desde o início com deficiência intelectual. Isso, o único que teve prova diferenciada, foi o aluno que tem baixa visão e a prova veio aumentada, só! Isso é inclusão? Não partiu lá de cima. Cabe a nós aqui em baixo a fazer, o que dificultou bastante. Por isso ficou maquiado e mentiroso? Ficou. (VANESSA, PR, 2017).*

Excerto 14 - *Não veio diferenciada, inclusive no dia a pessoa que veio aplicar não fez questão nenhuma, nem de que ele ficasse em sala [...] disse vou retirá-lo, pois não vai conseguir fazer a avaliação. Ela já trouxe o nome dele em uma lista separada que ele não iria fazer a prova, porque ele era aluno de inclusão. Apesar de na sala a gente ter uma outra aluna de inclusão e ela fez. A pessoa que aplicou deixou que ela fizesse sozinha, dizendo que não constava o nome dela na lista de quem precisaria de apoio, apesar dela ter laudo, de 3 CIDS e déficit de atenção. A gente não sabe se ela conseguiu se concentrar ou não, como o nome dela não constava como aluno de apoio ela não pode ter o apoio (CARLA, PA, 2017).*

Esses destaques que foram mostrados confirmam as dificuldades de implementação das propostas da educação inclusiva que, por sinal, remetem às políticas que tem sido proclamada, mas não têm sido concretizadas nas escolas. Além disso, vem confirmar o que as investigações apontam nesse tipo de avaliação, isto é, a não participação efetiva dos alunos com deficiência ou a não computação dos resultados das notas desses alunos (GONÇALVES; CHISTO, 2015). Devido às inúmeras barreiras impostas por questões sociais, políticas e econômicas existem dificuldades de acesso, aprendizagem e permanência do aluno com deficiência até a universidade. Para Pletsch (2014, p. 81),

uma proposta de educação que pretenda ser inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros [...]). É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social

⁴³ A Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como apresenta o site do Ministério da Educação, “[...] são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)” e seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro (GONÇALVES, CHISTO, 2015, p. 152).

e acadêmico levando em consideração as singularidades de cada um.

Portanto o processo de efetivação da educação inclusiva ocorre quando há união das várias esferas: escolas, profissionais, família e governo, ao atuarem em conjunto para a promoção da efetivação da inclusão escolar.

5.1.2 Deficiência intelectual, aprendizagem e desenvolvimento

Consultamos também os professores sobre como conceituavam deficiência intelectual e as definições dos professores sinalizam que essa deficiência está ligada ao atraso no desenvolvimento do intelecto, as dificuldades de aprendizagem e as funções psicológicas superiores, como ao raciocínio e a memória. Vigotski (1995, p. 59) compartilha sobre esse assunto ao afirmar que “o mentalmente retardado é limitado no desenvolvimento intelectual e, como resultado disso, não se desenvolve geralmente completamente no aspecto cultural”.

Neste sentido, os professores Claudenice, Victor e Jonas esclarecem algumas características desses alunos:

Excerto 15 - *Acho que todos têm um pouquinho de deficiência, mas o intelectual não absorve tudo o que a gente passa para eles, tem dificuldade de raciocínio e memorização, pra mim a deficiência vem através disso do raciocínio e memorização (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 16 - *Para mim é aquele aluno que tem a dificuldade de aprendizagem, tem algum probleminha mental, não! Intelectual, estou confundindo mental com intelectual. Para mim, ele tem a dificuldade de aprendizagem (VICTOR, PR, 2017).*

Excerto 17 – *Bom, eu acho que a deficiência intelectual como pode ser dita, é uma falta de desenvolvimento que a pessoa tem; eu acho que o cérebro da gente precisa ser exercitado, que é isso uma falta de conhecimento de exercer esse dado (JONAS, PR, 2017).*

De forma semelhante, a professora Carla também indica sua conceituação sobre deficiência intelectual ligada à dificuldade de aprendizagem, porém acrescenta outro elemento que faz parte dos pressupostos de Vigotski, a mediação do outro para aquisição do conhecimento, da qual todos alunos precisam e podem ser beneficiados

Excerto 18 - *Aquela criança que não consegue ter um aprendizado normal, aquela criança que tem um pouco mais de dificuldade que as consideradas normais, que precisa que tenha um mediador entre o professor da sala, entre o conhecimento e o intelecto dele (CARLA, PA, 2017).*

A professora Olívia fez referência a um ponto que é comum nos estudantes com deficiência intelectual, isto é, a defasagem idade/série. O aluno com deficiência intelectual geralmente não consegue acompanhar o mesmo nível/série dos demais alunos sem deficiência:

Excerto 19 – *deficiência intelectual é quando a criança não consegue um desenvolvimento a satisfatória, pela idade, pela série não acompanha como as outras crianças, existe essa defasagem idade-série muitas vezes causadas por fatores, físicos, emocionais, vários fatores e nem sempre é o intelectual às vezes até questão familiar mesmo, crianças más alimentadas e vem para a escola e tem essa dificuldade (OLÍVIA, PA, 2017).*

Galvani (2018) relata que os resultados das pesquisas demonstram essa defasagem da série que estão matriculados em relação a aprendizagem alcançada e reconhece que as adaptações curriculares podem ser um recurso para que os alunos com deficiência intelectual possam apropriar os mesmos conteúdos que estão sendo ministrados aos demais colegas. A participação nas aulas ouvindo as explicações ou realizando alguma atividade semelhante pode não levar a atingir metas elevadas de aquisição de conhecimentos da série por esses alunos, mas são os aparatos culturais que poderão promover o avanço do desenvolvimento da autonomia do aluno, em outras palavras, “o empoderamento na tomada de decisões” (GALVANI, 2018).

Os alunos com deficiência intelectual apresentam lentidão na aprendizagem, mas não incapacidade de aprender (REIS; MENDONÇA; SOUZA, 2018). O que acontece é que, às vezes, há um diagnóstico tardio que dificulta o acompanhamento do professor com uma avaliação pedagógica adequada, o que leva muitos casos a retenção em várias séries.

As declarações dos professores foram unânimes ao admitirem que os alunos com deficiência intelectual aprendem, porém no tempo, no ritmo e no limite deles. Inferimos que os educadores acreditam que a escola e o sistema educacional inclusivo possibilitam avanços no desenvolvimento psíquico desse público.

Podemos identificar que os educadores Carla, Claudenice e Luciana veem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual como possibilidade de acontecer:

Excerto 20 - *Eles têm uma aprendizagem ao nível dele, não diria 100%, mas o que seria possível dentro da limitação de cada um, a maioria tem muita boa vontade, muito esforço, muita vontade, principalmente quando a gente tem apoio da família, da escola e de todos que estão ao redor dessa pessoa fica tudo mais fácil (CARLA, PA, 2017).*

Excerto 21 - *Elas aprendem devagar, mas caminham; por isso precisamos de paciência, pois um pouquinho que cada um aprende já é ótimo para eles, para a família, então tem que ir com calma. A aprendizagem é lenta, mas aprende sim (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 22 - *Eles têm mais noção do que está fazendo, olhar os ditos normais eles apegam naquelas coisas que eles estão fazendo, eles apegam ao cotidiano deles e fazem igual. Fazem algumas coisas erradas, mas acertam algumas coisas, ao copiar os exemplos certo deles e a gente também a socialização, não só a socialização que eu debato muito: o aprender, porque o Edmundo, para mim só vivia dormindo, na época em que eu peguei ele, estava no segundo ano. Hoje sabe o nome dele, conta até cinquenta, portanto, houve avanços. Todos os alunos que eu tive, que ficou nas minhas mãos, progrediram; estão bem, um, inclusive, está fazendo segundo grau e tenho muito orgulho de ter feito essa entrada para eles né (LUCIANA, PA, 2017).*

As opiniões dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual compactua com os pressupostos de Vigotski (1995) que afirma que a criança com deficiência intelectual desenvolve como as demais sem deficiência, só que de outro modo, ou seja, utilizando recursos indiretos, como materiais concretos, em situações em que os conteúdos são empregados na vida prática. No entanto, percebemos que a professora Claudenice, ao dizer que “um pouquinho já está ótimo para eles”, demonstra um sentimento de conformidade e de caridade. Não concordamos, pois precisamos tentar ir além no processo de ensino-aprendizagem e pensar que os alunos com deficiência intelectual necessitam alcançar o máximo de avanços que for possível para que possam viver de forma autônoma tendo sua profissão e tendo realização pessoal.

Segundo o autor Vigotski (1995), esse público aprende principalmente com seus pares, por meio da imitação e, também, por terem contato com os instrumentos culturais, como livros literários, calculadora, jornais, gibis, laboratórios, música. As interações sociais são importantes para o desenvolvimento pessoal, haja vista que

mesmo com comprometimentos da área da comunicação, dificultando o falar e o expressar das informações, as situações de interações sociais na escola oportunizam a ampliação do vocabulário, a organização das ideias e pensamentos, bem como a sequenciação dos fatos (PIMENTEL, 2018).

A professora de apoio Rita também concorda que os alunos que acompanha aprendem, porém conta que além da lentidão da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, existe a regressão do que foi aprendido, devido às fases de adoecimento e afastamento das aulas. Segundo ela, alguns ficam afastados da escola por muitos dias e acabam perdendo muitos conteúdos e provas, tendo que fazer revisão e começar novamente o ensino do que tinham aprendido e realizar atendimento individualizado fora de sala de aula.

Excerto 23 - *Então a as crianças que tem esses problemas a cada dia tem aquele momento de estar bem, outro dia não está, tem dia que ela concentra mais, tem dia que ela não concentra nas atividades, tem horas que a gente conversa com ela sobre as atividades, ela vai assim sai muito bem, mas tem dia que ela dá aquela parada, [...]. Regridem muito, avança e volta; as vezes, além de estar com esse grau de dificuldade ainda adoeceu [...] Quando volta, começa tudo de novo; realiza-se revisão, trabalha dos conteúdos que perdeu, faz as provas, por esse motivo a gente tem que tirar eles de sala para poder fazer aquelas aulas individualizadas (RITA, PA, 2017).*

Com a colocação da professora Rita, notamos que algumas crianças com deficiência intelectual não aprendem com a mesma linearidade que os alunos sem deficiência, isto é, são inconstantes e regridem na apreensão dos conceitos científicos.

A professora Olívia ratifica a informação de Rita ao relatar que é um desafio o ensino com essas crianças e descreve os sentimentos despertados pelos professores diante dos avanços e dos momentos de ausência de resultados.

Excerto 24 - *É um desafio estar ensinando essas crianças, pois muitas vezes você como professora acompanhando se sente frustrado vendo que você quer que elas aprendam e elas não consegue. Isso é o limite delas, que as vezes nos deixam meio triste de ver que você insiste tanto sem muito sucesso, mas ao mesmo tempo você consegue perceber algum sucesso isso também é muito gratificante (OLÍVIA, PA, 2017).*

As declarações das professoras de apoio mencionadas, Rita e Olívia, levam-nos a refletir o que é mais importante realçar no desenvolvimento escolar das

crianças com deficiência intelectual, o que aprenderam ou o que não aprenderam, como também a pensar se a escola tem ou não um limite no ensino escolar desses alunos. Às vezes não precisamos nos atentar ao que elas ainda não aprenderam de conteúdo acadêmico, mas, sim, a outros aspectos que estão desenvolvendo e que também são necessários de serem observados, como a independência, a tomada de decisões, a criatividade, a capacidade de abstração, a construção de opiniões, a capacidade de argumentar, criticar, seguir regras, falar com propriedade e ter habilidades emocionais e sociais. E tudo isso precisa ser registrado em relatórios ou diário de bordo e arquivado para futuras consultas do período que o aluno estudou na escola.

5.1.3 Adaptações curriculares e Currículo

Durante as entrevistas, preocupamo-nos em investigar sobre as adaptações, no sentido de saber se os professores tinham lido ou ouvido falar nesse termo, como conceituavam e se eram importantes para o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência intelectual.

O número de professores que conheciam a nomenclatura foi unânime, sete entrevistados, porém, foram constatados que os conhecimentos dos professores sobre as adaptações são superficiais. Nos relatos, pudemos perceber que mesmo os professores não tendo uma construção teórica aprofundada, sentem necessidade de estar trabalhando as adaptações e aprovam estes ajustes.

Os participantes Victor, Claudenice e Olivia enfatizaram que nunca leram sobre o assunto, mas que conheciam por meio das informações passadas pela coordenadora da escola e em cursos.

Excerto 25 - *Já ouviu falar, a coordenadora vive falando isso, mas nunca li nada sobre isso e as adaptações, mesmo da minha sala quem faz é a minha professora de apoio, não sou eu. [...] a atividade para essas crianças tem que ser diferenciada. É geralmente como eu te disse o meu conteúdo, eu passo para a professora de apoio e ela adapta algumas coisinhas para esses alunos, mas só isso não faço mais nada (VICTOR, PR, 2017).*

Excerto 26 - *Não, a gente sempre trabalha isso, mas é a coordenadora que passa alguma coisa, vir um currículo pronto para gente, só para esse tipo de aluno não estudei ainda, não vi. [...] Pela coordenadora, algum curso que a gente faz (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 27 - *Já, né nesses cursos a gente sempre vê, ouve falar, tem algum material (OLÍVIA, PA, 2017).*

Diante desses relatos, observamos que é importante o diálogo entre a equipe escolar no desenvolvimento das adaptações curriculares, principalmente no momento da elaboração do planejamento. Segundo Valadão e Mendes (2018), o planejamento educacional individualizado centrado na pessoa insere outros profissionais do apoio escolar, inclusive o coordenador pedagógico. O PEI é um conceito mais amplo que o planejamento, que o professor realiza para a sala de aula, uma vez que inclui todos os serviços oferecidos pela escola, que deveria ser além da sala comum, como sala de recursos, especialistas, atividades e suporte da família e acompanha o aluno por toda a trajetória escolar. Apesar de ter uma perspectiva maior, essa proposta nos ajuda a refletir sobre a forma que é elaborado o planejamento semanal ou quinzenal das aulas.

Em relação à aplicação das adaptações, as professoras Olivia e Rita relataram, conforme sua experiência pessoal, que as adaptações são realizadas no conteúdo de acordo com o nível de entendimento da criança, utilizando meios facilitadores para a criança aprender conhecimento e conceitos:

Excerto 28 - *É o conteúdo adaptado, flexibilizado para o nível de entendimento da criança, as vezes você pega o conteúdo que o professor está trabalhando e facilita, não foge muito dele, mas facilita o meio da criança está entendendo, desenvolvendo conhecimento, conceitos (OLÍVIA, PA, 2017).*

Exceto 29 - *Adaptar é diferente, igual eu falei se é do quinto, você vai voltar com aquele conteúdo a que nível, que nível? Agora flexibilizar é você facilitar dentro daquele conteúdo, eu entendo assim, toda vida trabalhei assim (VANESSA, PR, 2017).*

Observamos que as professoras têm uma compreensão pouco aprofundada sobre adaptações, por não terem lido ou conhecido de forma sistematizada o assunto, às vezes até diferenciam adaptação de flexibilização como relata Vanessa, mas ainda não apropriaram que as adaptações curriculares podem denominar

toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar e que podem ser um instrumento que avança o desenvolvimento geral do aluno (HEREDERO, 2010, p. 199).

Isto não significa “facilitar o conteúdo”, mas propiciar o adiantamento do nível de desenvolvimento potencial com o ensino de novidades para o aluno. A adaptação curricular é estratégia de ensino que possibilita aos alunos com deficiência intelectual uma maneira de obter os conteúdos curriculares e para que haja viabilização é necessário o trabalho em conjunto dos professores de ensino regular e da educação especial (MARQUES; DUARTE, 2013).

Partindo dessa afirmação, podemos inferir que os professores não conhecem exatamente a definição de adaptações e nem de flexibilização curricular que é a modalidade que veremos que foi a mais identificada no trabalho dos docentes.

Identificamos nas afirmações de Carla que adaptações tem ligação com redução de conteúdo, selecionando o mais relevante para o uso em seu dia-a-dia:

Excerto 30 - *É preciso adaptar o currículo ao aprendizado da pessoa com deficiência, essa flexibilização seria a gente tirar do currículo base o mais importante, não adianta a gente ficar ensinando coisas que não vai ter utilidade para ele com a deficiência dele. Devemos focar no que é realmente importante, adaptar aquele conteúdo a realidade do aluno, a realidade das necessidades imediatas e posteriores dele (CARLA, PA, 2017).*

Dessa forma, percebemos que a professora Carla é a favor da redução dos conteúdos e das adaptações daquilo que é mais importante para a vida do aluno e que contempla as necessidades dele. No caso do aluno que ela acompanha, o Evandro que não fala, não lê e não escreve, mas se comunica com gestos e alguns sinais em libras, precisa-se pensar nessa possibilidade de redução de conteúdo, uma vez que tem 16 anos, cursa ainda o 5º ano e precisa se preparar, principalmente, para uma atividade profissional e para uma vida mais autônoma e independente. Entendemos que ele deve frequentar a escola e ter o acesso ao currículo básico, porém uma alternativa seria a busca de uma outra forma de comunicação e uma escola de jovens e adultos, onde terminaria seus estudos em um tempo menor, para quem sabe, ser encaminhado para uma escola técnica.

De acordo com Baptista e Haas (2015) e Anache (2011), a relação feita de forma restrita entre adaptações curriculares e redução e simplificação de conteúdos se aproximam da visão que conceitua currículo escolar como listagem de conteúdos e considera a deficiência como barreira orgânica, ou seja, concepção atrelada as

condições biológicas, não associando a influência do contexto social e a função formativa da escola.

Nesse sentido, concordamos com os autores supracitados sobre o cuidado com a redução de conteúdo, mas precisamos analisar os casos mais acentuados de deficiência que requerem essa simplificação.

Dando continuidade a essa discussão, Luciana, professora de apoio, entende adaptações curriculares como mudanças em outros aspectos pedagógicos e ressalta a importância dessas práticas para os alunos com deficiência intelectual.

Excerto 31 - *É, para mim, o que eu entendo no meu proceder desse, é a mudança no processo do rendimento metodológico, da técnica, estratégias que deve ser desenvolvida pelo professor para que possa haver processo de aprendizagem, professor do ensino comum, para que haja o processo de aprendizagem, mas essa não acontece no coletivo, só no atendimento individualizado que nós fazemos no contra turno (...) Com certeza, tem que ser adaptadas para que venha atingir a necessidade individuais, para que ocorra com sucesso a sua avaliação (LUCIANA, PA, 2017).*

Olívia também se posiciona a favor das adaptações e chama atenção do papel que exercem junto à mediação do professor para a compreensão dos conteúdos escolares:

Excerto 32 - *Pois muitas vezes se você jogar o mesmo conteúdo já que eles estão dentro da proposta da inclusão, se você jogar esse conteúdo como ele é dado pelo professor regente, se não tiver essa mediação, ele não vai entender nada, por isso que eu acho que é importante. [...] Às vezes o professor dá um conteúdo que não está muito no nível dele e a gente procura facilitar e a gente dá outra aula praticamente daquilo, dentro das experiências dele, aproveita aquele conteúdo, aquele tema e trabalha dentro das possibilidades que ele tem (OLÍVIA, PA, 2017).*

A professora Olívia quando afirma que “dá outra aula praticamente daquilo”, demonstra que o aluno assiste duas aulas paralelas, uma realizada pela professora referência e outra realizada pela professora de apoio, o que denuncia uma carência de planejamento em conjunto das duas professoras que leve a complementação do trabalho de ambas e não uma substituição de aula. No mais, tem uma elaboração conceitual que aproxima com a do Vigotski (2007) ao dizer que trabalha os conteúdos no nível cognitivo do aluno, para que ele possa compreender conforme suas potencialidades, porém não deve ser confundida como facilitação da

aprendizagem. O papel do professor na mediação é fazer a interlocução entre o aluno e o saber, transformando a intenção de ensinar em prática docente e sua ação não é de descomplicar ou descomplexificar, porque mediar processos de ensino aprendizagem pressupõe provocar, trazer desafios e motivar quem aprende (CUNHA, 2016).

Segundo Felício e Pedroso (2014), a implementação das adaptações curriculares requer conhecimento sobre as especificidades dos alunos e sobre os recursos específicos de auxílio no acesso ao currículo. É necessário que os professores e toda a equipe gestora tenham subsídios, sobretudo sobre adaptações curriculares, currículo e sobre deficiência intelectual, o que revela a necessidade de formação dos professores.

Ao serem questionados sobre o currículo que achavam que seria mais adequado para os alunos com deficiência intelectual, os entrevistados manifestaram dificuldade em responder à questão, ficaram divididos, talvez por não conhecerem as propostas. Quatro deles afirmaram com convicção de que seria o currículo flexível, dois escolheram o currículo específico, um optou pelos dois tipos, um acredita ser possível o mesmo currículo e o último não conseguiu responder à pergunta.

Abaixo, as colocações de duas professoras que defenderam o currículo flexível:

Excerto 33 - *Prefiro a flexibilização. Eu acho essa proposta mais interessante essa. Eu não conheço essa proposta de um currículo específico, talvez pela falta de conhecimento, eu não conheço e mais ou menos como a gente tem trabalhado eu não saberia dizer porque não acontece, não tem o currículo pronto acabado para a deficiência X ou Y, eu acho que a gente caminha a partir dos limites dela, como o que ela pode está aprendendo e desenvolvendo ao longo do período de aprendizagem na escola (OLÍVIA, PA, 2017).*

Excerto 34 - *Bem um leva ao outro, mas o flexível para ele é o que deve ser, né. A flexibilização tem que ser feita, os conteúdos, as estratégias diferenciadas e diversificadas de modo, a exposição das aulas também relacionado os conteúdos curriculares ao cotidiano, mostrando exemplos concretos para mostra ideias mais complexas, se o aluno não tiver esse currículo flexibilizado ele não tem como atender isso né, estratégia vai ser em vão, e também tem que usar do seu cotidiano e usar conteúdos que está dentro do currículo, mas flexibilizado (LUCIANA, PA, 2017).*

O professor Jonas justificou a escolha, pois, para ele, o processo de ensino aprendizagem não pode excluir nenhum aluno.

Excerto 35 - *A eu acho que o flexível, [...] eu acho que bom te explicar melhor assim, pois específico acho que ele vai, vai excluir, parece que é assim um modo de excluir, agora o flexível não ele tem a base dele, todo o processo então acho que é desse jeito, desse modo (JONAS, PR, 2017).*

Os entrevistados mostraram nos seus relatos as vantagens dos currículos flexíveis, ou seja, acesso aos conhecimentos, respeito ao ritmo e ao modo de aprender do aluno, bem como o caráter não rígido de aprender os mesmos conteúdos em determinado período escolar. O que nos leva a pensar que um currículo que vai ao encontro com o aluno com deficiência intelectual é aquele do qual a escola organiza e trabalhe a diversidade.

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social (MINETTO, 2012, p. 32).

Essa tendência de currículo não padronizado dialoga com a perspectiva holística, que vem sendo divulgada por autores como Stainback e Stainback (1999), que entendem que todas as crianças estão envolvidas no processo de aprender o máximo que puderem de uma determinada matéria e onde o propósito de currículo não é rotular alunos bem-sucedidos e outros como fracassados.

Nessa perspectiva, o currículo é onde a escola expressa todas as suas intenções e acreditamos ser possível construir um currículo pensando na diversidade de alunos que chegam todos os dias às escolas. Um currículo que nas suas relações discursivas dê visibilidade as diferenças (LUNARDI, 2008).

A professora Vanessa, em contrapartida, aponta os motivos de trabalhar o currículo específico. Para ela, este currículo é melhor, porque o professor não está preparado para lidar com as adaptações curriculares.

Excerto 36 - *Específico. Isso, porque a dificuldade, eu volto a repetir, está na formação na preparação do professor. O professor que não está preparado para fazer as adaptações curriculares, causa até mais dificuldades na aprendizagem*

desse aluno, pois não sabe até quando vai adaptar, por exemplo, eu estou no quinto ele vai adaptar para o quarto, terceiro... ele tem que fazer, essa volta com esse currículo e muitas vezes ele não está preparado (VANESSA, PR, 2017).

Sua colocação é pertinente, pois mostra sua preocupação com a aprendizagem do aluno, no entanto precisamos ter o cuidado de não tirar o direito do aluno com deficiência intelectual de ter acesso aos conteúdos acadêmicos da série, pois a função dele estar na escola regular é aprender o mesmo que os demais, uma vez que a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial tem o objetivo de levar esses alunos a terem contato com os conhecimentos de acordo com suas potencialidades, para que eles desenvolvam suas capacidades de abstração, memória, atenção, linguagem, autonomia, socialização e outros. Como afirma a professora referência Vanessa, a causa da dificuldade de trabalhar as adaptações curriculares está na formação do professor. Desse modo, o professor que deveria estar preparado inicialmente para esse papel, sobretudo o de apoio, pois, assim, poderia auxiliar o professor regular. Ressaltamos que as adaptações curriculares dão ênfase não somente a volta de conteúdos anteriores, mas também a outras estratégias na aprendizagem dos conteúdos da série, entre as quais podemos citar o trabalho em grupo.

5.1.4 Desafios e dificuldades enfrentados pelos professores na organização do processo inclusivo

Durante as entrevistas, perguntamos aos professores sobre quais desafios e dificuldades que enfrentavam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Diante desse questionamento, os professores analisaram a realidade vivenciada e citaram os fatores que interferem no trabalho e no alcance de resultados satisfatórios, sendo os principais a falta de apoio da família dos alunos, a formação que inclui cursos, palestras e encontros, como também a ausência de uma equipe multiprofissional ou parcerias com instituições diversas.

No item família, os educadores deram ênfase à falta de acompanhamento dos pais nas atividades, a ausência quando a família é convidada a ir à escola, a falta de condições financeiras dos familiares e a compreensão e respeito à deficiência dos filhos:

Excerto 37 - *é alguma família, que tem aquela que não aceita e as vezes atrapalha a gente trabalhar.[...] nós temos uma sala e chamamos a mãe pra vir conversar, para estar orientando como trabalhar com essa crianças, pois as vezes ela não sabe né e ai ela nunca apareceu, chamamos de novo e preferiu tirar a criança da escola [...] família também deveria está bem instruída, ter um preparo para entender o filho e nos ajudar, a escola trabalhar com a criança, as vezes a gente trabalha mas em casa não sabe lidar com esse tipo de criança (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 38 - *Muitas vezes tem situações que você fica de mãos atadas que você não tem muito o que fazer, você precisa de mais colaboração da família e não tem, crianças que precisam de diagnóstico, assim médico mesmo, e a família não vai atrás, você percebe que ela precisa disso e você não é formada na área então falta um pouco da interação entre escola e família, muitas vezes a escola tenta e a família não corresponde (OLÍVIA, PA, 2017).*

Os professores enfatizaram bastante a dimensão da família como desafio na educação do aluno com deficiência intelectual, principalmente a ausência de ação dos mesmos como relata a professora de apoio Olívia. A professora referência Claudenice disse que a escola pode orientar a família a trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, mas consideramos que os aspectos que a escola precisa discutir com a família do educando diz respeito a orientações sobre o papel que ela pode exercer no incentivo e compromisso com os estudos, a compreensão do conceito de deficiência, como também parcerias na construção em conjunto, por exemplo, de uma rotina diária de estudo extraescolar ou o planejamento educacional individualizado. Sendo assim, o papel que a família exerce na parceria escola-família é essencial, devendo ser ativo e não meramente expectativo (CAPELLINI, 2018).

A família é um fator importante no processo de elaboração do planejamento educacional individualizado, pois pode participar da sua construção e entender o que está sendo ensinado para o aluno com deficiência intelectual, informar e formar opinião sobre ele. Segundo Valadão e Mendes (2018), nos atributos do PEI centrado na pessoa, no caso o aluno, inclui a participação de um grupo de pessoas, geralmente os profissionais da educação, os pais ou responsáveis, amigos do círculo pessoal e a própria pessoa público-alvo da educação especial, visando o empoderamento dos mesmos. “As informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados, informações são compartilhadas e as várias ideias de todos os participantes têm voz” (KEYES; OWENS-JOHNSON, 2003 apud VALADÃO; MENDES, 2018, p. 6).

Incluir a família na escola é chamar para perto, criar laços de convivência e, por meio da troca de informações, construir uma experiência compartilhada na busca de alternativas pedagógicas (CUNHA, 2016). A família e a escola devem caminhar juntas em busca de um mesmo objetivo, conseguir ampliar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Na questão da aceitação, a família tende a sofrer intensa frustração quando recebe a notícia de que seu filho não corresponde a imagem que havia construído de pessoa perfeita e saudável (ATAIDE; SOUZA, 2018), isto é, passa pelas fases de luto, aceitação e luta. Isso reflete na escola, quando o aluno que têm deficiência intelectual manifesta dificuldades na aprendizagem e a família é chamada, mas recusa a comparecer para ouvir o que a escola tem a dizer. Os problemas de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual podem acentuar ou aumentar devido os discursos que a instituição transmite aos familiares, que, na maioria das vezes, ficam reduzidos as dificuldades que esse aluno tem e não as possibilidades que pode desenvolver.

Embora algumas famílias dos alunos com deficiência intelectual não tenham preparação e nem condições financeiras para buscar informação ou acompanhamentos, com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros, podem ouvir e demonstrar disposição para ajudar no que for possível. Por isso, tem uma importância que não pode ser desconsiderada, pois pode oportunizar a construção de experiências em que seu filho possa ultrapassar os sentidos de limitação e incapacidade, quebrando paradigmas, estereótipos e preconceitos, possibilitando novas formas de ser e estar no mundo (ATAIDE; SOUZA, 2018).

Com base nessas ideias, abre-se um leque de vivências sociais e se amplia as possibilidades de uma vida com mais autonomia e desenvolvimento. A família precisa ser uma das peças-chave e ser convidada pela escola a participar do processo de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, conhecendo o que seu filho está aprendendo, as dificuldades superadas e os conhecimentos que ainda não foram adquiridos através de momentos de reuniões, palestras, entrega de provas, resultados, relatórios e/ou portfólios, bem como na elaboração do planejamento educacional individualizado.

Outro desafio levantado pelos professores nas entrevistas e que estão ligados à falta de preparação para ensinar o aluno com deficiência intelectual são os cursos de formação continuada. Nos relatos abaixo, percebe-se essa preocupação:

Excerto 39 - *Todo mundo tem que fazer curso para aprender, porque ninguém ainda não sabe nada; a gente pensa que sabe, mas não sabe lidar com esse aluno. Então a primeira coisa é garantir a formação desse profissional (OLÍVIA, PA, 2017).*

Excerto 40 – *Não somente online para gente, deveriam oferecer cursos presenciais (RITA, PA, 2017).*

As professoras Olívia e Vanessa pontuam um aspecto importante sobre os conhecimentos necessários ao professor, destacando que não se necessita somente conhecimentos práticos, mas também dos conhecimentos adquiridos em cursos que oferecem discussões fundamentadas e que auxiliam o trabalho do professor na inclusão. Para Facci (2004), na formação do professor pode fazer parte as experiências pessoais e profissionais, todavia é necessária a ruptura do conhecimento cotidiano, para avançar na apropriação dos conhecimentos teóricos. Por isso, “é necessário que o cotidiano da prática dialogue com o cotidiano das produções teóricas” (FRANCO, 2015, p. 21). Alguns temas que poderiam estar inseridos nos cursos e dariam maior suporte para o conhecimento das adaptações/adequações ou flexibilizações diz respeito ao planejamento educacional individualizado e o ensino colaborativo. Aliás, estes assuntos são essenciais para a formação dos professores, principalmente para o professor especialista.

A formação continuada é uma das formas de proporcionar momentos de reflexão e apropriação dos subsídios básicos para a atuação na educação inclusiva. Entende-se por formação continuada “a formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância)” (BRASIL, 1999, p. 19). Cursos de curta duração ou encontros regulares entre os profissionais de uma mesma rede de ensino pode mobilizar a troca de informações, relatos de experiência e a atualização dos estudos sobre essa área. Isso foi amplamente solicitado e enfatizado pelos professores Jonas, Victor e Carla:

Excerto 41 - *Eu acho mais que a falta de capacitação, de cursos, de palestras de saber, de ter essa orientação, acho que essa mais a falta que tem mesmo, é da preparação do professor. Acho que deveria todo... é de mês em mês ter um curso, sabe para gente está aprendendo, sabendo das leis, do que pode, do que não pode, acho que essa falta mesmo que está faltando dentro da educação. [...] quando você tem ajuda, escuta relato de outros, então você quer também dar seu relato, saber das outras pessoas, saber se você está no caminho certo ou não está (JONAS, PR, 2017).*

Excerto 42 - *penso que para poder minha maior dificuldade não, a gente poder é trabalhar com essas crianças antes você tem que estudar, você tem que fazer cursos, cursos bons para poder saber lidar com elas se não por mais que a gente se esforça, dá o melhor da gente não é suficiente ainda, eu vejo que não é suficiente, ou se eu tivesse estudando essa área eu conseguia até fazer mais, eu tenho esperança, mas não eu como disse vou aposentar agora, mas as pessoas que vem por aí, tentem, estudem. O sistema educacional não ajuda muito, mais propaganda é muito nesse ponto, falta do sistema são os cursos [...] com certeza, se eles querem fazer inclusão eles tem que fazer curso para os professores, incluir, faça a inclusão mas não vai dar meios para os professores não tem como, os cursos de capacitação você começa às 8 da manhã e para as 4 da tarde uma vez no ano [pouco] deveria ter mais cursos, atividades, coisa novas, se criasse mais cursos seria bom (VICTOR, PR, 2017).*

Excerto 43 – *[...] na escola e fora dela, acho que deveríamos ter pelo menos uma vez a cada bimestre, que são dois meses pra gente sentar e ver o que a gente está conseguindo, trocar ideias, as vezes não funciona com o meu aluno, mas funciona com o do meu colega, acho que seria muito importante para a inclusão, aliás, na verdade seria a inclusão, a gente está fazendo um aqui outra lá e não uma inclusão total, que a ideia da inclusão é todos estarmos incluído no mesmo aprendizagem e isso não está acontecendo (CARLA, PA, 2017).*

Notamos na construção dos dados a carência de formação continuada, tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino. Foi declarado, sobretudo, pelos professores referência que na maioria não são Pedagogos, mas, sim, licenciados em outras disciplinas como Letras, História e Biologia, a reduzida oferta de cursos na área de educação especial. Acreditamos que é necessário que os professores referência tenham formação na área de educação especial, desde as licenciaturas até a formação continuada, no mínimo; e os professores de apoio deveriam ter especialização a nível de pós-graduação em educação especial e cursos de formação continuada.

Entretanto não podemos deixar de frisar o que a professora Carla diz, “trocar ideias, as vezes não funciona com o meu aluno mas funciona com o do meu colega” ou seja, que nas escolas faz-se necessário também que haja momentos dentro do contexto escolar em que os professores possam compartilhar as práticas e estratégias exitosas, assim como trocar informações e conhecimentos curriculares

entre professor da sala comum e professor de educação especial sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Este momento poderia ser o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), onde todos os professores têm oportunidade de reunir uma vez por mês ou por bimestre para discutir sobre planos, projetos, calendário escolar e outros. Nas pautas do horário coletivo poderiam ser discutidos também todas as condições de trabalho que influenciam o processo de ensino aprendizagem com esse público, como número de alunos por sala, recursos físicos e equipe de apoio da qual faz parte o professor de AEE.

A formação em serviço requerida pela professora Carla constitui também uma formação continuada e tem se apresentado como “uma estratégia de formação mais próxima das necessidades docentes” (FONTES, 2009, p. 58). Conforme Martins (2016, p.1), os professores “podem militar em favor da mudança da cultura institucional e transformar essa agenda em encontros dialógicos, essenciais e úteis à prática docente”. Desse modo, o HTPC tem o papel de oferecer não somente tempo para os professores tomar decisões ou fazer planejamentos, mas também para estudo e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; sem falar que essa atividade propicia vantagens, como o não deslocamento para a realização do mesmo, proximidade com os problemas vivenciados na escola e participação maior dos educadores.

Ressaltamos que os professores de apoio licenciados e com cursos de formação continuada durante a realização desta pesquisa eram em número pequeno nas escolas da rede municipal, pois a maior parte dos profissionais que atuavam com os alunos PAEE eram estagiários que não haviam finalizado a graduação e não existia diretrizes ou estatuto municipal que recomendava a modulação de professor de apoio somente com formação mínima em licenciatura, fomentando, desta forma, espaços para o contrato em convênio com IEL de estudantes de outras áreas e gerando a desvalorização das atribuições pedagógicas dessa função. O professor de apoio perde a caracterização ideal, que seria de professor de educação especial licenciado com formação especializada, pois o estudante do IEL acaba realizando um estágio em uma área que não está condizendo com o curso que elegeu.

Esta prática de colocação de estudantes para serem “professores de apoio” dos alunos com deficiência torna-se uma desvantagem no processo de ensino aprendizagem, uma vez que a Resolução CNE/CEB n. 2 de 2001 estabelece

competências para exercer a função de professor especializado em educação especial:

Símbolo de parágrafo 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 18).

A perspectiva de ensino que este documento tem como base é o coensino, ou seja, diferentes profissionais com papéis também distintos em parceria colaborativa, que nos remete a identificação da presença do hibridismo nos aspectos de atuação e formação daqueles que auxiliam o professor referência na sala comum, pois, às vezes, quem atua como professor especialista não é nem profissional de apoio e nem docente.

Nas escolas municipais, o professor de apoio, de forma semelhante às diretrizes das escolas estaduais, “tem o papel de subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da presença de estudantes que possuem déficit intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento” (GOIÁS, 2018, p. 9). Em relação a formação e perfil, o documento estabelece que “ter habilitação em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas; ser servidor efetivo da Secretaria Municipal de Educação; participar dos encontros promovidos pelo Coordenador de Inclusão” (DIRETRIZES, 2018, p. 9).

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também preveem que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Sendo assim, consideramos que para auxiliar um aluno com deficiência intelectual é necessário que o professor tenha licenciatura e especialização e caso não houver especialização em educação especial, pelo menos cursos de formação continuada para poder trabalhar em conjunto com o professor da sala comum e

promover estratégias de ensino e aprendizagem, que garantam o aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento psicossocial do educando.

Como vimos anteriormente, as competências exigem formação na área e é um fator importante para a implementação efetiva da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Infelizmente cada município ou estado se organiza de acordo com sua política local, deixando de dar atenção a esses aspectos, não garantindo o direito do aluno, dos professores de apoio e do estagiário na sua função e contradizendo o que é disposto como obrigações do estado de Goiás e dos municípios:

Art. 15. As escolas da rede regular de ensino, públicas estaduais, municipais jurisdicionadas e particulares – confessionais, conveniadas e filantrópicas, devem prever e prover, na organização de suas classes comuns:

[...]

II – professores capacitados para o atendimento à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de classe social e às necessidades educacionais especiais dos alunos.

III - serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

a) atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada e, ainda, de outros profissionais de áreas afins;

b) atuação de professores-intérpretes, de professores-instrutores ou intérpretes das diferenças lingüísticas e códigos aplicáveis;

c) disponibilização de outros recursos necessários à aprendizagem, à mobilidade, à comunicação e a acessibilidade (RESOLUÇÃO CEE N. 07, 2006).

Diante desse contexto, concordamos com Franco (2015) quando afirma que sobre a educação inclusiva é necessário existir investimentos, tanto para a formação no campo da formação inicial, quanto no campo da formação continuada. Acrescentamos, também, que tanto o professor generalista quanto o professor especializado precisam se capacitar nessa área, no mínimo com qualificação em cursos de formação continuada com estruturas diferentes para cada um. Na Resolução CNE/CEB n. 2 de 2001, estão previstos “[...] professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns e professores com especialização adequada [...] para o atendimento especializado” (Art. 59, III e art. 18, respectivamente).

Um último desafio colocado pelos professores entrevistados na organização do trabalho pedagógico para os alunos com deficiência intelectual se refere a ausência de uma equipe multiprofissional nas escolas ou parcerias com especialistas de outras áreas, principalmente os da saúde. As colocações dos professores demonstram que deve haver uma articulação entre o serviço pedagógico com outras profissões para o atendimento e acompanhamento do aluno com deficiência intelectual. Claudenice sugere que toda escola deveria ter outros profissionais, como o psicólogo na atuação interna nas escolas:

Excerto 44 – [...] tem uns que você fala que precisa de um psicólogo, fonoaudiólogo e eles não procuram, deixa para lá acha que não tem a necessidade e não sabe o tanto que esses profissionais são importantes para nos ajudar, acho que toda a escola deveria ter um disponível para trabalhar com qualquer aluno, seria muito bom se tivesse (CLAUDENICE, PR, 2017).

Colaborando com essa discussão, Silva (2016) descreveu e analisou as ações de uma equipe multiprofissional e identificou, juntamente com os profissionais da equipe, estratégias para aperfeiçoá-lo. O objeto do estudo foi à atuação de uma equipe multiprofissional formada por três fonoaudiólogas, três psicólogas e uma pedagoga, que atuavam em cinco escolas de uma rede municipal de ensino, do interior do estado de São Paulo. A metodologia de pesquisa utilizada se fundamentou na pesquisa colaborativa. Os resultados apontaram que o serviço de uma equipe multiprofissional pode contribuir com a construção de escolas mais inclusivas, desde que seja pautado numa filosofia única de trabalho e que haja formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas.

A esse respeito, Andrade e Santos (2018) afirmam ser necessário, tanto o diagnóstico quanto o trabalho em conjunto pelo educador com uma equipe multiprofissional, e ressaltam que o trabalho deve contar com a inclusão da família e de toda a comunidade escolar, visando rever e criar situações de aprendizagem que possam incluir de fato todos no processo educativo.

Ressaltamos que cada subsecretaria regional de Goiás possuem uma equipe multiprofissional de apoio a inclusão. As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017 (GOIÁS, 2016b, p.153) preconizam que esta equipe “realiza um trabalho interdisciplinar, itinerante, em unidades escolares

da Rede Estadual de Ensino e nos CAEEs⁴⁴, sendo composta por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos (com habilitação em Psicopedagogia)". Dentre os objetivos, estão à promoção de ações que viabilizem o processo de ensino aprendizagem dos educandos aluno público-alvo da educação especial, como a formação continuada aos profissionais em palestras, seminários e atendimento educacional específico voltados para estudantes com dificuldades de aprendizagem, acompanhamento institucional e orientação aos familiares. Além disso, é função da equipe avaliar pedagogicamente os estudantes com necessidades educacionais especiais e propor aos familiares, quando necessário, os encaminhamentos para atendimentos específicos na área da saúde, na assistência social e outros (GOIÁS, 2016b). Nos relatos dos professores, notamos que essa equipe não realiza cursos e nem visitam mais as escolas com frequência, desde o período que houve o fechamento da Subsecretaria Regional da qual o município fazia parte, que atendia as cidades próximas a região.

A ausência de laudos médicos e os comparecimentos da equipe multiprofissional também foi questionado pela professora Olívia, que destacou o trabalho solitário que realiza:

***Excerto 45** - Às vezes a gente precisa dos laudos médicos sabe, para estar meio que entendendo as situações que as crianças passam e não tem essa resposta, pois muitas vezes você não pode nem cobrar, fica caro a família está indo atrás de um neuro, fazendo os exames, não tem plano de saúde, SUS é aquela tristeza de atendimento. Então isso também deixa muito a desejar, deixa a gente no escuro, quando você não tem esse retorno do médico, vários casos as vezes a criança precisa de medicação e não recebe isso e não tem como a família buscar e você não pode também fazer parte da família, a parte do governo então acho que isso também. As orientações do que estar trabalhando com aquela criança, porque a gente não é médica, não sou psicopedagoga precisava de mais orientação e a equipe multidisciplinar não comparece, nem quando solicitada, as vezes a gente trabalha meio que por amor, meio que por intuição achando que aquilo, fazendo as tentativas do que pode dar certo, sozinha a gente vai tateando no escuro na base da boa vontade (OLÍVIA, PA, 2017).*

Durante a pesquisa não havia na rede municipal uma equipe multiprofissional para prestar serviços às escolas. Geralmente quando há necessidades de encaminhamentos a outros profissionais, as escolas sugerem a família dos alunos a

⁴⁴ Centro de atendimento educacional especializado da rede estadual de Goiás oferece complementação e suplementação da formação acadêmica dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede regular de ensino (GOIÁS, 2016b).

procurarem os atendimentos nos órgãos públicos. De acordo com a professora de apoio Carla, as solicitações às famílias são feitas, mas precisa haver maior consciência por parte delas da importância dos acompanhamentos complementares:

Excerto 46 - [...] eu acho que na hora de planejar toda e qualquer coisa, a gente tem que ter essa parceria não adianta só o professor de apoio fazer, tem que ser um conjunto com o grupo gestor e a família e as terapias são extremamente importantes, não é porque sou psicopedagoga que eu vou conseguir fazer todo o trabalho, estou aqui como professora, na sala de AEE ou sala de aula não posso passar da minha alçada, ele precisa dos outros profissionais e é uma interação, pois se ele tem o fonoaudiólogo vai trabalhar o mesmo conteúdo que a gente e isso vai auxiliá-lo, se ele não tem as terapias a escola é um passeio, não é sério e importante para a vida dele, e a gente sabe que isso é de berço, se a família não ver a escola como um lugar de aprendizagem, como algo importante, a primeira coisa é a escola que a partir dali sua vida vai ter um rumo, se a família não vê isso e transmite pra ele, eles vão passear e por mais que a gente se esforce nosso trabalho não vai ter um efeito (CARLA, PA, 2017).

Nesta declaração, concordamos com a professora Carla ao dizer que ao planejar, toda e qualquer coisa, a gente tem que ter essa parceria... em conjunto com o grupo gestor e a família e as terapias, visto cada grupo tem um olhar diferenciado e intervenções que colaboram para o desenvolvimento integral do aluno. Nessa atuação em parcerias, a família precisa reconhecer que a escola é um lugar de aprendizagem e não um lugar de passeio ou socialização do aluno com deficiência intelectual.

Os alunos com deficiência intelectual geralmente são alunos que precisam de acompanhamento médico, medicação controlada e outras terapias, como psicoterapia, fonoaudiologia etc. e, não raras vezes, os responsáveis não conseguem ter acesso público a esses serviços de imediato, uma vez que as consultas são demoradas pela grandiosa fila de espera no SUS e, por isso, a frequência ao médico e a outras especialidades se tornam irregulares. Há lentidão nos serviços e poucas vagas nos órgãos, como CAPS, CRAS e postos de saúde. A equipe multiprofissional não tem como função fazer esse acompanhamento médico, porém podem encaminhar as áreas de secretaria de assistência social ou direcionar as famílias dos alunos aos locais adequados para conseguir os atendimentos, como a Pestalozzi.

Dessa forma, não podemos culpar a família, o aluno ou um serviço por não corresponder ao processo de ensino aprendizagem, mas refletir com um olhar

dialético como os desafios estão, na maioria das vezes, interligados à sociedade capitalista, que muitas vezes não vê a importância de um convívio menos individualista e mais cooperativo e ao governo que propõe legislações, mas que não oferece investimentos e meios para a concretização das deliberações proclamadas.

Na subseção seguinte, damos continuidade as análises dos dados, com ênfase a realização das práticas pedagógicas, em destaque a presença das adaptações em sala de aula.

5.2 As práticas pedagógicas inclusivas com foco nas adaptações curriculares

Este tópico tem como objetivo identificar nas práticas pedagógicas dos professores referência e apoio, os episódios e as situações vivenciadas por alunos com deficiência intelectual que demonstram a presença das adaptações no cotidiano escolar. Pretendemos também ressaltar como as adaptações são pensadas e elaboradas, desde o planejamento das aulas até a execução no dia-a-dia, através dos depoimentos dos professores e das observações das aulas.

Procuraremos dar destaque as seguintes questões: a) se houve participação dos alunos com deficiência intelectual nas aulas, como ocorreu a aprendizagem dos conteúdos; b) se as metodologias foram inovadoras ou tradicionais; c) como os recursos didáticos foram utilizados; d) o papel que o professor de apoio tem exercido na realização das intervenções e adaptações do ensino dos conteúdos; e, e) enfim, buscamos entender se o aluno com deficiência intelectual está tendo acesso ao mesmo currículo e às atividades propostas aos demais alunos. Assim, apontamos alguns relatos dos professores e episódios observados e registros das escolas de ensino fundamental de anos iniciais, caracterizando as práticas pedagógicas no processo inclusivo dos alunos com deficiência intelectual, mas tendo como destaque as adaptações curriculares realizadas no cotidiano escolar.

5.2.1 O planejamento e a realização das adaptações curriculares

Durante as entrevistas com os professores, observamos como se inicia processo da preparação das adaptações curriculares, partindo da fase do planejamento das aulas, uma vez que as adaptações precisam ser elaboradas de forma antecipada e não repentina pela dupla de professores da sala de aula

(referência e apoio), oferecendo possibilidades de avanços na aprendizagem e, conseqüentemente, no nível de desenvolvimento proximal do aluno, pois “o conhecimento prévio do planejamento por ambos os professores diminui a necessidade de improvisar em sala de aula e fornece mais intencionalidade ao ensino” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 81). Na modalidade do ensino colaborativo ou coensino, a parceria acontece entre o professor da sala comum e o professor especialista em educação especial, dos quais realizam um trabalho compartilhado, no entanto é interessante inserirmos esse tipo de organização do planejamento para a parceria dos professores referência e de apoio.

Nas observações da pesquisa de campo, constatamos que nos registros analisados o planejamento dos professores referência é único para todos os alunos da sala, não havendo citações de adaptações ou metodologias diferenciadas que sugere envolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Na Escola Bernardo Élis, o professor de apoio e referência fazem o planejamento de aulas paralelas, de modo individualizado, por isso, ambos não têm acesso ao que o outro prepara para as aulas. O professor de apoio fica sabendo dos conteúdos que o professor referência irá trabalhar com a turma por meio de conversas informais no dia-a-dia. Nesta escola, analisamos somente os planejamentos da professora de apoio que realiza para o aluno Evandro, pois a professora de apoio Carla não faz planejamento individualizado para a aluna Juliana, visto que esta aluna faz as mesmas atividades que os demais alunos.

Nos roteiros de planejamento da professora de apoio Carla, no período de agosto a setembro, foi verificado que as rotinas, bem como as descrições das áreas trabalhadas diariamente, são sintetizadas. A professora não coloca em seu plano os objetivos nem expectativas de aprendizagem, metodologias e avaliação, mas menciona os conteúdos, alguns recursos didáticos e tipos de atividades trabalhadas. Aos planejamentos do professor referência não tivemos acesso, por isso não foi possível comparar os registros de ambos.

Na escola Cora Coralina, o professor referência também realiza o planejamento quinzenal único para a turma, mas acontece na escola no mesmo horário e local reservado para o professor de apoio fazer o planejamento para os alunos com deficiência intelectual, sendo que o primeiro digitaliza e lança no sistema online denominado SIAP.

O SEDUCE, por meio de orientações enviadas por e-mail pela Gerência de Ensino Especial, tem orientado o professor de apoio a inclusão registrar seu plano quinzenal, conforme modelo enviado pela subsecretaria regional de educação em fichas de papel que são arquivados na escola (Anexo H). Segundo as sugestões encontradas no documento “Orientações sobre o preenchimento do instrumento de planejamento quinzenal dos profissionais de apoio a inclusão e dos professores de AEE” (GOIÁS, 2015/2017c?), o planejamento deve se pautar nas necessidades e potencialidades dos educandos, nas expectativas de aprendizagem ou objetivos de intervenções e construído em parceria entre os professores referência e apoio, em consonância com o currículo proposto sob o acompanhamento do coordenador pedagógico.

Nesta proposta, percebemos que esse órgão nos últimos anos tem possibilitado avanços na sistematização do trabalho do professor de apoio, uma vez que a proposição de registros qualifica a função desse profissional e demonstra a responsabilidade e compromisso que ele deve ter. Dessa forma, consideramos esta ação um ponto positivo, pois o governo de Goiás buscou não somente garantir a oferta do serviço de apoio pedagógico ao aluno com deficiência intelectual, mas buscou caracterizar o professor de apoio e suas atribuições para, deste modo, ter organização e um direcionamento do trabalho.

O documento intitulado Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás de 2016/2017 (GOIÁS, 2016b) define dentre as atribuições do professor de apoio à inclusão, que estão aquelas em que ele atua de forma integrada com o Professor Referência (regente), Professor de AEE e Coordenador Pedagógico, inteirando-se do planejamento, subsidiando o Professor Regente nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, devendo participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula e auxiliar pedagogicamente o Professor Referência junto aos alunos público-alvo da educação especial.

Na Escola Cora Coralina, ao analisarmos os planejamentos das professoras de apoio do 3º bimestre do 2º ano, 3º ano e 5º ano, notamos que todas as professoras de apoio elaboram um planejamento único para todos os alunos com deficiência intelectual que acompanham, não observando as especificidades e diferenças de cada um. Nas fichas constam os seguintes dados a serem

preenchidos: nome do educando, NEE, ano/série, disciplinas, eixo temático, expectativa de aprendizagem, conteúdos, metodologias/procedimentos didáticos e avaliação.

Diante dos dados, observamos que o planejamento educacional destinado aos alunos tem como objetivo uma organização didática das aulas e com “foco nos serviços prestados pelo professor de apoio que não são, necessariamente, centrados nos estudantes, não havendo, ainda, referências a como o ensino na classe comum é planejado” (VALADÃO, MENDES; 2018, p. 13). Assim, o tipo de planejamento que analisamos foi um recurso para os professores terem uma direção dos temas a serem trabalhados, mas, no máximo, nos conteúdos, nas metodologias e estratégias, não sendo possível ainda perceber ele como um organizador de uma aula inclusiva ou “instrumento para mediação da ação pedagógica inclusiva que possibilita o máximo de individualização didática, no contexto mais comum possível, para os educandos com Deficiências e/ ou TGD” (GOIÁS, 2016c, p. 2).

Esses dados também foram constatados nas entrevistas, quando perguntamos aos professores referência se o planejamento das aulas era único para toda a turma ou se faziam algum específico para os alunos com deficiência intelectual. As professoras referência Vanessa, Claudenice e Victor confirmaram que o planejamento é único para toda a turma:

Excerto 47 - *Eu faço planejamento e a professora de apoio vai fazer o que é necessário com esse planejamento para realizar as atividades com eles, com um ou outro acompanha o currículo da sala (VANESSA, PR, 2017).*

Excerto 48 - *É um planejamento único, mas quando você faz na sala de aula uma atividade você já faz outra pensando nele, o planejamento é único, o conteúdo é o mesmo, a expectativa que é diferente, tanto que no meu plano eu joga uma expectativa e no da Meire ela joga outra, mas o conteúdo é o mesmo (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 49 - *Ele é único para todos os alunos da sala de aula (VICTOR, PR, 2017).*

Conforme a exposição dos professores referência, não há preocupação em estar elaborando um planejamento com ajustes para os alunos com deficiência intelectual, essa ação fica a cargo do professor de apoio. Mas na afirmação da professora Claudenice há um diferencial, quando diz que ao fazer “uma atividade

você já faz outra pensando nele”, ou seja, ela faz adaptações de atividades, porém não as registra no planejamento.

Durante a coleta de dados foi possível ter uma conversa informal com as coordenadoras das duas escolas sobre como era realizado o planejamento dos professores. A coordenadora da Escola Cora Coralina ao ser indagada se os professores referência registravam alguma adaptação ou flexibilização, evidencia que essa função foi orientada pela Subsecretaria e direcionada para os professores de apoio:

Episódio 1 - Inicialmente solicitei a coordenadora pedagógica a apresentação no computador do SIAP (Sistema Administrativo Pedagógico) para conhecer e entender o funcionamento do mesmo. Ela explicou como funcionava, quem tinha acesso e os itens que compõem o sistema. É um sistema online com senha em que os professores referência têm acesso ao planejamento anual da turma, lançam também a frequência dos alunos, notas, bem como visualizam o calendário escolar. A coordenadora relatou que somente os professores de referência e ela têm acesso, os de apoio não tem acesso. Estes fazem o planejamento das aulas dos alunos que acompanham através de fichas em papel. Segundo a mesma os professores de referência registram no sistema o planejamento e ela lê, verifica o que precisa modificar e anota as observações em um caderno à parte para depois conversar pessoalmente com os professores sobre as modificações necessárias. Nesse processo, a coordenadora valida os planos de aula. Olhando o sistema, surgiu o interesse de perguntar a coordenadora sobre a existência da possibilidade de o professor referência registrar nos planos as flexibilizações/adaptações. Então ela respondeu que o professor se quiser tem liberdade de registrar as flexibilizações apenas no item metodologia e disse também que os professores de apoio é que fazem todo o estudo, pesquisa e registro das adaptações curriculares em seu planejamento. Segundo ela o professor de apoio tem a função de acompanhá-los e são responsáveis pelas orientações sobre adaptações e como nas diretrizes eles devem planejar as aulas quinzenalmente, nesta escola eles são responsáveis por fazer isso. Cabe então aos professores de apoio manter uma constante articulação através da interação e do diálogo sobre as adaptações e práticas pedagógicas (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2017).

Esse trecho do diário vem mostrar que a responsabilidade, desde a organização das adaptações curriculares até o processo de ensino-aprendizagem, fica todo a cargo do professor de apoio. Esse risco ocorre quando há a presença do educador especial em sala, mas que pode ser modificado com a formação. O importante é garantir esse profissional (não o estagiário). O professor de apoio precisa planejar, elaborar e finalizar em conjunto com o professor referência as ações pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual, buscando quando necessário sugestões e opiniões também do coordenador pedagógico.

De acordo com as Diretrizes do Estado de Goiás (Goiás,2016b) também são funções do professor de apoio:

- Organizar em conjunto com o Professor Regente, Coordenador Pedagógico e o Professor de AEE as atividades de sala de aula de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como, os demais estudantes com necessidades educacionais especiais (...)
- Estabelecer junto ao Professor Regente, Coordenador Pedagógico e Professor de AEE a avaliação para os estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como referência a resolução do CEE nº 194/2005, Resolução do CEE nº 005/2011 e o instrumento de avaliação para a diversidade numa perspectiva inclusiva elaborado pela Gerência de Ensino Especial (GOIÁS, 2016b, p. 74).

Desse modo, a atuação e a definição das adaptações curriculares são de forma integrada ao professor referência e não de forma isolada, pois cabe ao professor de apoio subsidiar o professor referência quanto à implementação de adequações/flexibilizações curriculares necessárias e específicas a cada aluno.

Sobre o acesso do professor de apoio ao planejamento do professor referência, onde consta os mesmos tópicos do elaborado pelo professor de apoio, tanto as professoras referência quanto as professoras de apoio da rede estadual relataram que há essa liberdade de lerem o planejamento e saberem os conteúdos que irão ser trabalhados durante a semana.

Excerto 50 - *Tem é o mesmo currículo que a gente recebe, ele (professor de apoio) também recebe e toda a semana ele pega o caderno da gente para estar acompanhado ou a gente senta junto, se ele pega o caderno, ele faz o planejamento por ele (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 51 - *Quinzenal, toda semana o: planejamento, ela vê o plano o que eu vou dar durante a quinzena, a coordenadora já imprime para ela esse material para ela fazer o plano dela em cima dele (VANESSA, PR, 2017).*

Excerto 52 - *Pleno acesso (OLÍVIA, PA, 2017).*

O conhecimento prévio do planejamento do professor referência é de suma importância para que o professor de apoio realize ajustes para que haja uma construção de uma aula para todos os alunos, feito em conjunto pelos dois professores.

Outra questão que foi indagada pela pesquisadora diz respeito sobre a forma que são planejadas e realizadas as adaptações curriculares. Os professores de apoio responderam:

Excerto 53 - *A gente pega as atividades, por exemplo, a criança que não lê ainda mas entende aquele conteúdo a gente dá outra opção pra ela, de marcar um X, se ela não escreve, mas entende o que foi dado, eu modifico muitas vezes os enunciados e facilito as questões para que ela responda e possa entender de forma que não fique muito frustrada, pois quando a criança está com dificuldade e isso é reforçado, o insucesso dela é frustrante, então faço dessa forma, facilitar para que ela possa chegar na resposta. Só para os que tem necessidade, como eu te disse pois tem crianças que vai alcançando esse nível de autonomia que vai conseguindo com pouca ajuda, então só aqueles que tem necessidade (OLÍVIA, PA, 2017).*

Percebemos que a professora Olívia faz as adaptações das atividades propondo mudanças nas questões e nos enunciados, ao afirmar que “a gente dá outra opção para ela”. Essas estratégias estão coerentes, pois caminhos alternativos precisam ser definidos para que o aluno consiga alcançar as expectativas esperadas nesse processo. Concordamos que essas ações devem ser voltadas os que não conseguiram o nível de autonomia para ler e escrever e entendemos que o professor de apoio deve “distanciar” dele em alguns momentos da aula, para que adquira iniciativa e independência para realizar as atividades.

Excerto 54 – *Em cima do conteúdo dela, eu faço as adaptações [elabora atividades?] todas e quando dá para aproveitar alguma coisa dela que ela está dando também.[...] eles não vai de série pra série?, eles têm que aprender, tem que acompanhar a turma, mas assim é, por exemplo, em matemática se a gente está dando lá uma continha pra eles fazerem de dois números ai eu tenho que dar de um numero eu começo assim [seguir o mesmo conteúdo dos demais só que com um nível diferente] é, mesmo assim é as outras matérias ciência, história, ai enquanto está trabalhando, por exemplo, sobre animais ai eu pego, como eles não entende muito eu mostro as figuras como é que está sendo trabalhado mostro a figura e as tarefinhas também baseada em cima da figura (RITA, PA, 2017).*

Excerto 55 - *No planejamento é feito diferencial nas estratégias, se você for fazer estratégias, como sempre você flexibiliza a estratégia para você ter um resultado melhor, aí você usa essa estratégia para ajudar ele alcançar o que ele quer então diferentes planejamentos, eu acho que, do nível dele e do meio dele trazer o cotidiano dele para você conseguir realizar o que almeja. Só as metodologias e as atividades, lá que o processo acontece mas como se diz no individual, no coletivo não acontece, na sala joga uma atividade lá, ele está fazendo você mostrando para ele, lá a professora está ensinando outro tipo de matéria, só que você vai falar para ele que fração é assim e assim sozinho,*

individual, então o trabalho seu é mediação e não fazer o que o outro está fazendo, por isso que eu falo dentro da sala de aula o coletivo não funciona não tem como nem se a professora quiser. [...] no mesmo nível de entendimento, se estou ensinando uma fração vou pegar dez quartos e lá eu não posso jogar essa fração pra ele, vou jogar um meio, um inteiro vou jogar só símbolos para ele ver que a fração pode ser dividida em dois pedaços, se mandar em seis ele divide, põem o seis em baixo o um em cima, numerador e dominador eu não posso ficar, o que é fração impropria igual os outros tão lá no livro comum, eles estão fazendo a distinção e bem além do que eu estou fazendo com eles na sala flexibilizando com ele é isso que a metodologia te joga a fazer. Que eu te falo no coletivo não aplica, meio, fração aí já viram lá no primeiro ano, vão falar tia são de primeiro ano, nós somos pré? (LUCIANA, PA, 2017).

No depoimento da professora de apoio Luciana, identificamos que as adaptações/flexibilizações acontecem nas estratégias, metodologias e expectativas de aprendizagem no momento em que explica individualmente os conteúdos ao aluno com deficiência intelectual simplificando. Por exemplo, a fração dez quartos para um meio, um inteiro ou apenas com símbolos, e não acontece no coletivo, isto é, durante a aula pela professora referência, o que mostra que o trabalho do professor de apoio é isolado sem as contribuições de uma aula inclusiva.

De acordo com esses relatos, podemos perceber avanços em relação a realização das adaptações curriculares, pois os professores de apoio em seus dizeres citam que fazem adaptações na elaboração de estratégias diferenciadas, como *utilização de figuras* citadas pela professora Rita, *questões objetivas* apontadas pela professora Olívia, a mediação destacada pela professora Luciana e *somente para os alunos que têm necessidade* como afirma a professora Olívia. Há um consenso entre elas sobre o dever de se atentar ao nível de desenvolvimento dos alunos e a complexidade das atividades.

5.2.2 Metodologias e recursos didáticos nas adaptações curriculares

Durante a análise dos dados, tentamos compreender como as adaptações são expressadas após passarem pela fase de planejamento, isto é, no processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, através das metodologias e recursos didáticos. Segundo Libâneo (1990, p. 96), a metodologia do trabalho docente inclui os seguintes elementos:

Os movimentos (ou passos) do processo de ensino no decorrer de uma aula ou unidade didática; os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino.

Conforme esses pressupostos, em uma aula a metodologia está interligada aos recursos didáticos, por isso iremos analisar os dois fundamentos nesta subseção. Procuramos saber dos professores quais tipos de metodologias e recursos didáticos que empregam nas aulas, bem como identificá-los nas anotações feitas durante a observação participante. Os professores, tanto referência quanto o professor de apoio, disseram que escolhem metodologias e materiais didáticos diversificados para ensinar os alunos com deficiência intelectual e os demais alunos, reconhecendo que eles provocam melhores resultados.

Excerto 56 - *Os alunos com deficiência intelectual, tudo que você leva de diferente eles gostam, gostam do diferente, por exemplo nesses tempos fizemos um piquenique para trabalhar a alimentação saudável. Nossa!!! Eles adoraram e pegam melhor quando você expõe uma aula ao ar livre com material concreto ou com vídeos sobre aquele assunto, quando faz um cartaz, um recorte, eles adoram recortar (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 57 - *((risos)) quando você passa vídeo [vídeos eles gostam] gostam [chama muita atenção] muita [fazem perguntas?] semana passada foi alimentação saudável, a eles sabiam tudo sobre os alimentos[...]* (VICTOR, PR, 2017).

Nesses relatos, observamos que as aulas em que os alunos com deficiência intelectual mais participam são aquelas vivenciadas com recursos concretos, com uma metodologia menos tradicional, sem apostila, lousa e caderno, de modo que possam relacionar os conceitos teóricos com a utilização prática. Essas estratégias facilitam a aprendizagem de todos os alunos da sala. Nesse sentido, infere-se que as adaptações curriculares acompanham as vivências de exemplos práticos dos conteúdos.

Os recursos tecnológicos ligados à mídia e as imagens, bem como os que estimulam os sentidos da audição e do tato, foram destacados pelos professores Jonas, Lucas e Vanessa.

Excerto 58 - *É assim ó, quando a gente vai trabalhar a aula a gente usa até mesmo metodologias para facilitar até mesmo os nossos alunos, tipos as mídias,*

computação, é filme, é vídeo aula, então todo esse processo é utilizado sim, nesse intuito tanto para eles como para os nossos alunos da sala de aula (JONAS, PR, 2017).

Excerto 59 - *((risos)) como só tenho uma aula a gente nem lança mãos de tantos recursos didáticos assim, sempre que dava, umas 4 vezes colocava música, percebe que os sentidos do Evandro ficam mais alertos, imagino então seja uma forma dele expressar mais que esta vivenciando (LUCAS, PI, 2017).*

Excerto 60 - *Eles gostam muito de desenhos, filmes adoram e gosta também de recortes, coisas manuais eles gostam (VANESSA, PR, 2017).*

Um detalhe importante nos chama atenção na informação do professor Jonas. Concordamos quando declara que o objetivo das variadas metodologias e recursos é favorecer, tanto os alunos com deficiência intelectual quanto para os demais alunos da turma. Nesse sentido, “a inclusão suscita questionamentos, confrontando a prática do ensino tradicional às propostas de ensino para todos os alunos” (CAVALCANTI, 2007, p. 46).

Sobre a utilização dos materiais com todos os alunos e não somente com os que têm deficiência intelectual foi possível perceber também pela professora de apoio Olívia demonstra perceber que a educação dos alunos com deficiência intelectual não é um ensino paralelo dentro da sala comum, pois torna-se até desconfortável:

Excerto 61 - *Já, mas como eu falei a gente tenta, a pouco tempo mesmo a gente estava usando o material dourado que dava para colocar para todos, aquela prática que pode ajudar o aluno com deficiência intelectual e não ajuda e atinge os outros é meio desagradável, eu não gosto de levar coisa muito diferente só para aquela criança então usando dá para estar trabalhando com as outras também eu acho mais interessante. Esses dias a gente trabalhou com material dourado e abrangeu a todos, acho bom quando é assim (OLÍVIA, PA, 2017).*

Conforme as exposições dos professores, em termos de recursos pedagógicos, eles têm proporcionado diversos materiais concretos, principalmente nas aulas de atendimento individualizado (disciplina eletiva) da Escola Cora Coralina. Nesse atendimento, as aulas de reforço são ministradas pelas professoras de apoio de cada turma em três aulas (50 minutos cada) por semana, com os alunos com deficiência intelectual em outras salas mais silenciosas, como a de leitura e a sala de recursos multifuncionais, enquanto os professores referência trabalham o

reforço dos demais alunos dentro da sala comum, conforme narra a professora de apoio Rita:

Excerto 62 - *Jogos didáticos, material dourado, alfabeto móvel. Através de perguntas, figuras, desenhos. Trabalho muito com desenho que figuras para poder fixar mais na mente. [...]trabalhar em grupo, eles gostam demais principalmente quando tem aqueles joguinhos 7 de erros ou recorte, desenho sabe, ou mesmo quando tem brincadeira de matemática, montagem. Aí, cada um quer participar: - eu descobri! Deu tanto! Aí o outro aluno pergunta: - como que você fez? -Usou material dourado? O outro diz: -não! Usei meus dedinhos e desenhei, quanto que tem lá no jogo! Gostam de explicar como chegou no resultado (RITA, PA, 2017).*

Entendemos que esse atendimento favorece os alunos com deficiência intelectual, principalmente aqueles alunos que distraem facilmente dentro da sala de aula ou que tem as funções da atenção e concentração comprometidos. Mas consideramos que seria interessante uma vez por semana o reforço acontecer dentro da sala regular com os demais alunos, para que a professora referência pudesse participar e envolver todos os alunos, uma vez que os alunos com diferentes níveis de aprendizagem ao interagirem ajudam uns aos outros na construção dos conceitos e contribui para uma educação realmente inclusiva e não paralela com vestígios de classe especial.

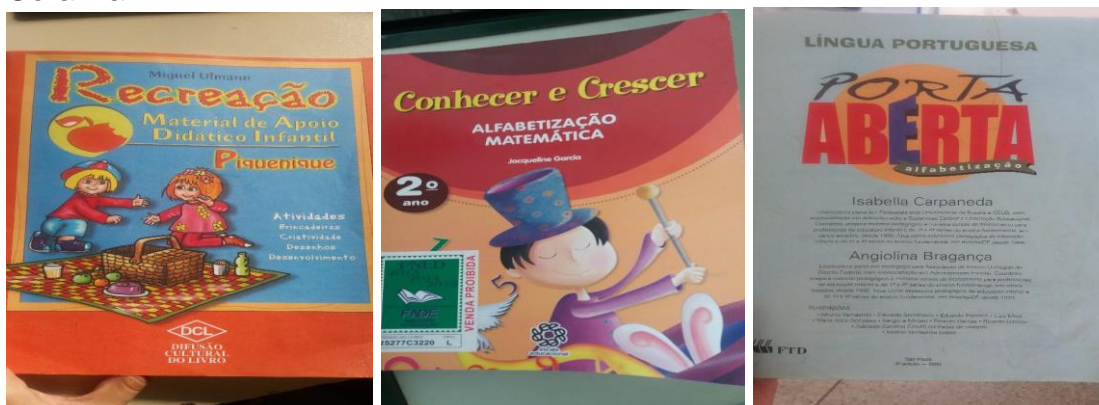
Percebemos que com os alunos do 2º ano, Rita trabalha com muitos recursos concretos, para que possam manipular e fazer as operações, demonstrando que diversifica o material pedagógico para ensinar os conteúdos e ajudar os alunos a buscar a compensar por outras vias os comprometimentos cognitivos. Todavia, não se deve esquecer que ampliar o desenvolvimento da abstração e do raciocínio lógico é o alvo principal e que aos poucos os alunos precisam fazer os cálculos, sem apoio de material concreto.

Além disso, observam-se que a maioria dos professores de apoio utilizam também cartilhas, livros de alfabetização, livros da educação infantil e atividades impressas da *internet*, como material complementar aquelas desenvolvidas através dos livros didáticos, o que demonstra em muitas ocasiões atividades paralelas não contextualizadas com o conteúdo da sala. Zabala (1998, p.182) questiona o modo em que é empregado o livro didático.

O livro didático é útil como compêndio do saber como material de consulta, mas por outro lado a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e dos princípios requer outras atividades e, portanto, outros materiais.

A construção do conhecimento pressupõe contato com fontes escritas formais. O professor no processo de ensino-aprendizagem pode se valer da utilização de reportagens de revistas, notícias de jornal, livros literários e pesquisas na internet e produção de frases e textos variados com os alunos ou os alunos com seus coetâneos, onde um fala o outro escreve ou um desenha e o outro colore as imagens.

Figura 2 - Fac-símiles de parte dos livros utilizados pelos alunos da Escola Cora Coralina



Fonte: Escola Cora Coralina

A utilização dos materiais didáticos diversificados é importante para o trabalho pedagógico, pois quanto mais variados, mais facilidade haverá na elaboração de propostas singulares (ZABALA, 1998), principalmente para desenvolver as funções psicológicas que estão restritas. E mesmo para que o processo de leitura, escrita e a construção dos conceitos científicos sejam ampliados, não se convém supervalorizá-los, uma vez que a função deles é possibilitar a abstração, a generalização, a criatividade, dentre outros.

Nesse sentido, o material concreto não pode ser entendido como primordial, conforme a colocação da professora Carla, pois se corre o risco de substituir a atividade construtiva do professor e dos alunos na atividade na aquisição das aprendizagens (ZABALA, 1998). O foco é o que esses materiais podem possibilitar no desenvolvimento do aluno, quando atenderem os conteúdos com objetivos:

Excerto 63 - *Eu uso tudo o que posso em termos de recursos, a gente tem aqui nessa escola um laboratório muito bom com jogos, atividades diversas o que facilita eu trabalho, com fichinhas, com alfabeto móvel, números moveis, a lousinha mágica, eu uso música que eles gostam música, quase todas as pessoas com qualquer tipo de deficiência gostam muito de músicas, eu conto histórias, eu sento com eles, mostro onde estou lendo, eles se sentem importante, gostam de acompanhar onde eu estou lendo, vão passando o dedo e acompanha, aquilo para ele é magico, tem momentos que peço silêncio para ouvir o que o professor da sala está falando, ou se o professor está lendo eu vou passando o dedo para que ele acompanhe, eu cobro dele você entendeu isso? Você acha que está certo? Ele responde com sim ou com o maneamento de cabeça. [...] Material concreto é primordial, eu procuro trabalhar o máximo possível no material concreto e o mínimo no papel, o papel pra mim eu vejo apenas como uma avaliação se ele conseguiu abstrair algo, mas o material concreto é tudo o aluno com deficiência ele precisa do material concreto, precisa de tudo no concreto o mínimo possível de escrito que pra ele isso é o de menos, eu consegui eu acho que um grande progresso com meu aluno que não é alfabetizado, mas ele consegue escrever todo e qualquer palavra que eu ditar, eu estou fechando as sílabas, ele está tendo muitas dificuldades, estou querendo colocar no relatório para o próximo professor continuar, mas se soletra ele escreve muita coisa (CARLA, PA, 2017).*

A seguir temos uma foto de um recurso didático utilizado pela professora de apoio Carla em uma aula de Matemática, com o objetivo de ensinar os números de 1 a 12, a escrita e a correspondência numeral e quantidade. A professora Carla ensina esse conteúdo ao aluno Evandro do 5º ano fora da sala enquanto os demais alunos estão neste momento realizando uma prova preparatória para a Prova Brasil (IDEB), elaborada pela secretaria municipal de educação. Notamos que a atividade proposta pela Carla é significativa, porém não têm relação com a aula geral da turma, o que requer reflexão sobre por parte da professora de apoio.

Figura 3 - Recurso pedagógico lousinha mágica, utilizado pela professora de apoio Carla da Escola Bernardo Élis



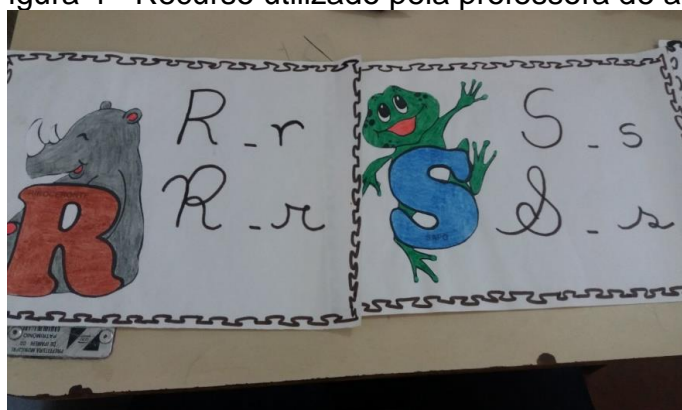
Fonte: Escola Bernardo Élis

A deficiência do aluno Evandro é decorrente de uma doença chamada encefalopatia bilateral, que afeta as áreas de comunicação, linguagem e raciocínio lógico, pois não fala, não é alfabetizado, mas escuta e compreende um pouco o que a professora solicita nas atividades. A professora relata que o aluno teve progressos no ensino de leitura e escrita, pois reconhece o som das letras e escreve quando é soletrado para ele, porém observamos que ele necessita além do material concreto para desenvolver as habilidades de comunicação e os conteúdos sistematizados da série, da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), “destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou com dificuldades entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever” (BERSCH; MACHADO, 2011, p. 76), das quais podemos citar as pranchas de comunicação com símbolos, as pranchas temáticas ou os vocalizadores ou pranchas eletrônicas.

Podemos considerar que a aula que a professora Carla ministrou não é uma adaptação, pois não havia um objetivo definido dentro da proposta da sala comum, ela ou o professor referência poderiam estar realizando a mesma dinâmica da atividade que os outros alunos estavam fazendo, mas com uma avaliação adaptada referente a esse simulado.

Em um episódio observado durante a aula de Língua Portuguesa, a professora de apoio Carla apresenta outro recurso ao aluno Evandro, fichas ilustradas com letras do alfabeto cursiva e bastão maiúscula e minúscula. Observamos que “ela lê para o aluno a letra em cada ficha e a imagem. O aluno passa o dedo na letra maiúscula bastão e pede para que ele aponte a letra que ela solicitar” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/09/17).

Figura 4 - Recurso utilizado pela professora de apoio na aula de Língua Portuguesa



Fonte: Escola Bernardo Élis

Como observamos, a professora de apoio Carla utiliza esse recurso com o objetivo de levar o aluno a identificar o alfabeto. Apesar de trabalhar um conteúdo essencial do qual ele ainda não aprendeu, a proposta não articula com a proposição do professor referência naquele momento que era um trabalho em grupo sobre as regiões brasileiras e suas comidas típicas, além do mais nem toda a informação precisa vir através da escrita. A alfabetização escrita é importante, mas nas escolas e diante da realidade desses alunos acaba substituindo a leitura de mundo. Nesse contexto, as orientações da professora de apoio poderiam ser de conhecer o alfabeto, mas apoiando-se em um material que remetia aos nomes dos estados brasileiros a comidas típicas ou até mesmo com a utilização de mapas e vídeos. Dessa forma, a metodologia e os recursos tornam-se paralelos e pouco significativos em relação ao que o restante da turma está aprendendo.

As metodologias de ensino e recursos didáticos em sua maioria ainda se baseiam em práticas tradicionais, ou seja, rotinas diárias, aulas expositivas, utilização de cópias de textos do quadro-giz, livros didáticos, especialmente as desenvolvidas pelos professores referência. Em alguns momentos, percebemos adaptações somente nas práticas dos professores de apoio. Os arranjos das carteiras e a realização das atividades também seguem em maior parte do tempo em fileiras e de forma individual.

5.2.3 Avaliação e adaptações curriculares

De acordo com Libâneo (1990), a avaliação escolar é uma tarefa didática necessária para o trabalho do professor, pois é com ela que os resultados vão sendo alcançados durante o trabalho em conjunto entre o professor e os alunos, onde são comparados com os objetivos que foram traçados no fato de verificar os progressos, dificuldades e constituir uma forma de reorientação do trabalho para as correções devidas. Na perspectiva inclusiva da educação, a avaliação também é necessária, pois vai averiguar os avanços que houve no processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e proporcionará a direção do trabalho pedagógico para atuar nas áreas ainda não desenvolvidas. Desta maneira, o aluno não será comparado com os outros alunos sem deficiência, mas a si mesmo, ou seja, na progressão de suas habilidades e potencialidades.

Avaliar os alunos com deficiência intelectual não é tarefa simples, uma vez que é preciso se atentar ao que estão conseguindo expandir em relação as capacidades cognitivas, sociais, emocionais e de comunicação, isto é, uma avaliação qualitativa contínua. Nessa prática pedagógica, torna-se necessário realizar adaptações nos instrumentos avaliativos, como provas escritas individuais ou coletivas, participação em trabalhos ou pesquisas, cujas modificações ou ajustes sejam compatíveis com o que foi aprendido nos conteúdos das aulas.

Constatamos que na Escola Cora Coralina, nas “Orientações da Gerência de Ensino Especial” (GOIÁS, 2016/2017b?), defende-se a concepção de avaliação dos alunos com deficiência intelectual como contínua e processual e que envolve o diálogo de vários sujeitos: professor de apoio, professor referência, coordenação pedagógica e professor do AEE, caso houver.

Em relação as avaliações externas e ou internas⁴⁵ para estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, a secretaria estadual de educação informa que sejam desenvolvidas de acordo com uma orientação inclusiva e destaca a Nota Técnica nº 08 de 2011 como apoio legal das orientações. De acordo com a Gerência de Ensino Especial, as provas para os alunos supracitados necessitam de recursos de acessibilidade, os quais devem ser disponibilizados de acordo com as especificidades de cada público e indica adequações para o professor no momento de aplicação da prova enfatizando a atenção ao nível de desenvolvimento e ao conteúdo mediado “tempo maior para a realização da atividade, provas em Braille ou ampliadas , e profissionais de apoio, Apoio a Inclusão, Intérprete de Libras e Professor do AEE dependendo de cada caso para os auxiliarem” (GOIÁS, 2016/2017a).

Para os alunos com deficiência intelectual, o documento especifica que esses estudantes devem realizar as provas preferencialmente, em sua sala de aula regular, com exceção de alguns se necessitarem de um local diferenciado. Além disso, o aluno com deficiência intelectual se precisar pode contar com o

⁴⁵ Avaliação Interna da aprendizagem: realizada pelo professor em sala de aula. Busca verificar a aprendizagem do aluno e é determinada em conformidade com o planejamento escolar e Plano de Trabalho docente. Avaliação Externa de desempenho: realizada por agente externo à escola, geralmente aplicada em larga escala. É uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deb_avaliacao_fa_roteiro.pdf>. Acesso em 28 out. 2018.

acompanhamento do professor de apoio que fará a leitura dos enunciados e alternativas, utilizando uma linguagem compatível com a realidade do educando e tempo adicional para a realização da prova desde que não ultrapasse (1) uma hora. O documento afirma que a avaliação não pode ser praticada de forma comparativa classificatória e hierarquizante, ao contrário, incentiva os professores a encorajar os alunos com deficiência a realização da mesma (GOIÁS, 2016/2017a?). Neste sentido, este documento orientador não cita como deverão ser as provas dos alunos com deficiência intelectual, isto é, se contemplariam os mesmos conteúdos, objetivos da série, adaptações ou se poderia ser aplicada em dupla ou grupo, não proporcionando, assim, um direcionamento para os professores na forma de elaborar as provas escritas.

Em se tratando da aprovação ou reprovação dos alunos com deficiência, a Gerência de Ensino Especial afirma que “não há fundamentação legal que respalde a ideia de que os estudantes com deficiência não podem ser reprovados” (GOIÁS, 2016/2017b?). Desse modo, esclarece que a promoção ou não desses alunos requer a observância dos resultados alcançados e da mediação significativa dos professores, levando-se em consideração o cumprimento das flexibilizações curriculares.

Essas posições da secretaria em relação a aplicação das avaliações são pertinentes e favoráveis ao processo inclusivo, mas até que ponto elas podem incluir se a realidade ainda mostra que os alunos muitas vezes são impedidos de realizar, principalmente as avaliações externas, por não virem diferenciadas com opções de ajustes para o aluno e não ter professores com formação adequada para acompanhá-los? Como vimos também nos relatos dos professores na subseção das concepções e desafios dos professores frente a inclusão, alguns responsáveis pela aplicação dessas provas até dizem que não precisam fazê-las, excluindo-os.

Durante o estudo de campo, observamos que todos os professores de apoio à inclusão utilizam um modelo de relatório bimestral individual elaborado pela Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação – Gerência de Ensino Especial de Goiás, para estarem registrando de forma qualitativa o desempenho do aluno no final de cada bimestre. Conforme o modelo (Anexo H), os itens a serem preenchidos pelos professores são os dados gerais e relevantes da história de vida do aluno, o desempenho nas áreas de desenvolvimento psíquico - funções

psicológicas superiores dos quais podemos citar a atenção, concentração, memória, abstração, generalização, criatividade, linguagem, comunicação, habilidades sociais, como autonomia e autocuidado e habilidades acadêmicas construídas. No final do documento, faz-se uma colocação do parecer do Conselho de Classe⁴⁶, que deve estar ciente do relatado e declarar as providências e encaminhamentos necessários para o aluno. Todos os registros feitos durante o ano letivo ficam arquivados na pasta do aluno na secretaria da escola, que quando vai cursar a próxima série acompanham o aluno, desde que o professor precisa solicitá-los para leitura e conhecimento das informações.

A sistematização deste relatório pelo professor de apoio é de suma importância, pois é um dos meios em que a escola acompanhará os avanços da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, as áreas em que o aluno regrediu ou que não desenvolveu e as decisões tomadas para intervir no desempenho do aluno. Dentre essas decisões que os professores juntamente com a coordenação pedagógica precisam realizar e registrar no início do ano letivo, mas que não encontramos no dossiê dos alunos, refere-se à avaliação diagnóstica ou inicial do aluno. Essa avaliação oferece informações acerca dos conhecimentos prévios do aluno em relação a um determinado conceito ou conteúdo, possibilitando ao professor a implantação de mudanças de estratégias, procedimentos ou a retomada de aspectos que devem ser revisados, ajustados ou adequados para o processo de ensino aprendizagem (GOIÁS, 2010a).

No modelo de relatório analisado, percebemos também alguns elementos teóricos dos estudos de Vigotski, sobretudo as funções psicológicas superiores e a descrição do nível de desenvolvimento real do aluno. Isto requer dos professores conhecimentos mais aprofundados da teoria histórico-cultural, para conceituar e escrever sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no referido período, com base nesses fundamentos teóricos.

Consideramos que os professores necessitam compreender como é o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, no sentido em que esses processos acontecem de forma articulada desde o nascimento do sujeito. E

⁴⁶ Reunião entre professores e gestão escolar realizada a cada final de bimestre escolar para discutirem e compartilhem o nível de desenvolvimento da turma, as notas alcançadas, os avanços de aprendizagem, as dificuldades e problemas individuais de cada aluno e as possíveis intervenções e encaminhamentos.

isso demanda tanto para fins de avaliação, como no tocante à educação dos sujeitos com deficiência, a caracterização do seu desenvolvimento, não interessando ao educador medi-lo, mas utilizando o uso de escalas de desenvolvimento no processo de avaliação como uma das referências utilizadas, descaracterizando seu papel exclusivo de diagnosticar os desempenhos atuais e prognosticar os desempenhos futuros (GARCIA, 1999).

Segundo Vigotski (2007; 2010), a aprendizagem é uma experiência social e cultural que ocorre em atividades coletivas e individuais, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação com outros sujeitos. Por isso a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito sabe, seu conhecimento real e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, o seu conhecimento potencial. O primeiro ponto que o autor destaca é que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial e, mesmo que aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O segundo ponto é que desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. “Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança” (VIGOSTSKII, 2010, p. 116). Concordamos que é nesses princípios que deve basear o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

No aspecto quantitativo, os professores revelaram que os alunos com deficiência intelectual são avaliados como os outros alunos através de observação diária, realização de provas, atividades, trabalhos e boletim com notas pelos dois professores referência e apoio, mas quem elabora e aplica a maioria das avaliações escritas são os professores de apoio com algumas mudanças de nível de dificuldade, estilo de prova e modo de aplicação, como podemos notar no relato das professoras Claudenice, Vanessa e Olívia:

Excerto 64 – *É no dia-a-dia mesmo, ele faz as avaliações igual os outros mais a gente já sabe o que cada um deles sabe, pois acompanhamos muito de perto eles, sabe o desenvolvimento, avaliação contínua, diária, através das atividades e eles fazem avaliações para eles notarem que eles são iguais a todas as outras crianças. Tem a mesma capacidade (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Excerto 65 – *Avalia ele como avalia qualquer um outro, a medição é realizada por notas, ele faz provas, atividades do dia-a-dia que conta. [...] Todas as provas são realizadas com o apoio dela (professor de apoio). [...] Ela prefere tirar eles da sala de aula, não foi sugestão minha, pois se é pra fazer a prova pode fazer lá junto comigo. É preferência dela tirá-los (VANESSA, PR, 2017),*

Excerto 66 – *Fazem ela adaptada, dessa forma que eu expliquei, como as outras atividades a avaliação é modificada, pega o mesmo conteúdo mas de uma forma mais simplificada para a criança [...] Eles saem fazer em outra sala, quando a criança tem mais autonomia, nós deixamos ela permanecer na sala de aula, nós temos um caso no primeiro ano de uma criança que já consegue um melhor desenvolvimento, então ela permanece na sala junto com os demais, então ela permanece na sala, pois conseguiu esse nível de aprendizagem real ela consegue caminhar sozinha, então nós deixamos ela lá. Agora só aqueles que realmente não conseguem, não dão conta mesmo, retiramos para fazer com mais paciência, com outro olhar, mais ajuda, mais tempo para essa avaliação (OLÍVIA, PA, 2017),*

Diante dessas colocações, acreditamos que em alguns aspectos das provas adaptadas, quem tem maior domínio é o professor da sala comum, por isso a importância de refletirmos sobre a elaboração delas de forma conjunta entre os professores.

Olivia, professora de apoio, destaca que tem alguns alunos que necessitam fazer as provas mensais e bimestrais em outros ambientes da escola, pois precisam de maior tempo, atenção individualizado e ajuda, visto que tem alguns que ainda não sabem ler ou escrever e precisam de uma professora para ser a ledora. Essa situação declarada não é uma exclusão do aluno do ambiente escolar, mas é uma adaptação para que haja uma intervenção e mediação no momento em que necessita de mais concentração e atenção, funções que geralmente os alunos com deficiência intelectual precisam ampliar mais.

Entretanto, concebemos que a avaliação não pode ser uma “camisa de força” que se resume a provas e trabalhos, pois pode ser também processual, ou seja, de forma contínua, levando em conta as capacidades do aluno e ser um momento de tomada de novos posicionamentos no ensino, uma vez que avaliar é “adequar novas propostas e situações-problemas suscitados (a novidade) às necessidades e possibilidades dos alunos[...].” (HOFFMANN, 2001, p. 87).

Os PCNS - Adaptações curriculares (BRASIL, 1998, p. 36) apontam que as adaptações avaliativas dizem respeito à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, com modificações na forma de apresentação, em específico na sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos. Isto

demonstra que os alunos têm capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades para expor, de formas diferentes e por caminhos alternativos que os convencionais.

Durante o período de observação das aulas nas escolas campo, tivemos a oportunidade de reunir cópias de algumas avaliações escritas dos alunos com deficiência intelectual de todas as séries, com exceção da turma do 4º ano, pois os alunos Jeremias e Thadeu não necessitam de provas adaptadas, uma vez que as suas deficiências são leves. Eles necessitam de apoio intermitente, isto é, apoios apenas em certas ocasiões com a professora referência e de aulas de atendimento individualizado com a professora de apoio.

Diante disso, constatamos que os professores, principalmente da Escola Cora Coralina, realizavam avaliações escritas flexibilizadas, onde poucas alterações eram feitas, ou seja, ações e ajustes que atendiam as necessidades educacionais dos alunos. Isso demonstra uma diferenciação enquanto dimensão de ajustes.

Nesse contexto, percebemos algumas flexibilizações nas questões de provas mensais e bimestrais, bem como na execução pelos alunos com deficiência intelectual, mas com modificações conforme o nível de deficiência. As flexibilizações se expressaram mediante questões objetivas com ilustrações, múltipla escolha e provas com auxílio, na maioria das vezes do professor de apoio, em espaço diferenciado fora da sala e com um tempo maior para a resolução. Para esta ilustração, apresentamos apenas uma prova de cada turma observada, pois possuem semelhanças quanto à elaboração e aplicação.

Figura 5 - Partes da Avaliação mensal de Geografia 2º ano

Avaliação Mensal de Geografia

1 – Encontre, no diagrama abaixo, o nome de algumas profissões que podem ser exercidas em uma escola.

Y	C	I	A	F	A	X	I	N	E	I	R	O	O	A	H	C	F	S
R	Y	D	M	A	K	P	N	B	I	B	S	M	Y	K	A	V	X	E
P	Q	I	S	C	N	O	V	X	B	L	E	B	I	O	O	X	P	C
O	F	R	X	C	O	Z	I	N	H	E	I	R	O	B	E	X	W	R
R	O	E	D	N	B	M	D	A	J	T	I	K	L	D	I	L	W	E
T	M	T	Q	I	A	J	Y	J	C	K	N	M	W	E	M	N	D	T
E	D	O	P	J	N	B	P	R	O	F	E	S	S	O	R	A	P	Á
I	J	R	E	O	Z	T	N	M	I	K	T	N	G	Y	E	I	V	R
R	C	G	B	I	B	L	I	O	T	E	C	Á	R	I	O	S	W	I
O	K	F	H	F	C	F	W	W	N	S	P	A	N	H	W	R	S	A

2 – Assinale as alternativas que melhor definem a escola.

- () A escola é onde as crianças vão somente para brincar e se divertir.
- () Apesar de as escolas serem diferentes, é neles que aprende a viver e a tornar-se uma pessoa melhor.
- () A escola é um lugar para ficar isolado, sozinho. Não há convivência entre funcionários, nem entre alunos e professores.
- () Na escola aprendemos a respeitar as diferenças.

3 - Leia o texto abaixo

O Brasil no Mundo

Mariana tem 10 anos e vive no Brasil. Seu primo de 15 anos, também brasileiro, vive no Estados Unidos da América desde que tinha 4 anos. Mariana gosta muito do primo, mas eles se encontram poucas vezes, pois moram longe. Para a saudade diminuir, eles conversam por telefone principalmente pela internet.



Fonte: Escola Cora Coralina (2017)

Figura 6 - Partes da Avaliação mensal de Geografia flexibilizada 2º ano

Avaliação Mensal de Geografia

1 – Encontre, no diagrama abaixo, o nome de algumas profissões que podem ser exercidas em uma escola. Observe as dicas.



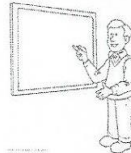
faxineiro



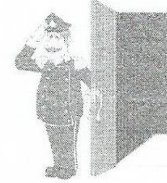
SECRETÁRIA



cozinheiro



professor



porteiro



bibliotecário

Y	C	I	A	F	A	X	I	N	E	I	R	O	O	A	H	C	F	S
R	Y	D	M	A	K	P	N	B	I	B	S	M	Y	K	A	V	X	E
P	Q	I	S	C	N	O	V	X	B	L	E	B	I	O	O	X	P	C
O	F	R	X	C	O	Z	I	N	H	E	I	R	O	B	E	X	W	R
R	O	E	D	N	B	M	D	A	J	T	I	K	L	D	I	L	W	E
T	M	T	Q	I	A	J	Y	J	C	K	N	M	W	E	M	N	D	T
E	D	O	P	J	N	B	P	R	O	F	E	S	S	O	R	A	P	Á
I	J	R	E	O	Z	T	N	M	I	K	T	N	G	Y	E	I	V	R
R	C	G	B	I	B	L	I	O	T	E	C	Á	R	I	O	S	W	I
O	K	F	H	F	C	F	W	W	N	S	P	A	N	H	W	R	S	A

2 – Assinale as alternativas que melhor definem a escola. (*professor leitor*)

- A escola é onde as crianças vão somente para brincar e se divertir.
- Apesar de as escolas serem diferentes, é neles que aprende a viver e a tornar-se uma pessoa melhor.
- A escola é um lugar para ficar isolado, sozinho. Não há convivência entre funcionários, nem entre alunos e professores.
- Na escola aprendemos a respeitar as diferenças.

O professor referência Victor, do 3º ano, ressalta que alguns alunos fazem também avaliações escritas com, onde exerce, ainda, a função de leitor e escriba no registro das respostas:

Excerto 67 – *Fazem provas sim, a professora de apoio leva eles para a sala do AEE e faz as avaliações com eles lá, alguns que eu faço mesmo na minha sala, como são 4 alunos, vão na minha mesa aí eu leio para eles, vou tentando fazer deferente com eles, eles dão a resposta ou se tiver que escrever eu mesmo escrevo, eles façam e eu escrevo. [...] Não tem tempo exato, terminou, terminou (VICTOR, PR, 2017).*

Sobre esse aspecto, observamos que grande parte dos alunos com deficiência intelectual precisa de um professor leitor para responder as questões das provas, pois alguns não sabem ler e nem escrever como o Kléber e Edmundo (5º ano, E. Cora Coralina), João Paulo (3º ano, E. Cora Coralina) Mirian e Vilma (2º ano, E. Cora Coralina) e Evandro (5º ano, E. Bernardo Élis), mesmo a linguagem sendo um sistema simbólico básico que media a relação do sujeito com o objeto (OLIVEIRA, 1993), em alguns casos é necessário uma pessoa que faça a leitura das provas e auxilie na interpretação oral do texto ou das perguntas.

Em um dos episódios relacionados à realização de avaliação de Geografia (ANEXO D) em sala, a professora de apoio Olívia, do 3º ano, aplica a mesma prova da turma na sala de recursos multifuncionais, primeiramente para o João Paulo e, depois, com os alunos Isadora e Peterson e mais dois alunos identificados pela escola com dificuldades de aprendizagem:

Episódio 2 - *A turma do 3º ano inicia após o recreio a avaliação bimestral de Geografia. Segundo a professora de apoio o aluno João Paulo faz individualmente com ela na sala de recurso e os demais fazem também com ela quando não conseguem acompanhar a turma com o prof. referência. O primeiro aluno a fazer a avaliação foi João Paulo. Sua avaliação é a mesma que a dos colegas. A prof. de apoio faz a mediação lendo o texto e as questões para o aluno. Ela comenta sobre a importância do saneamento básico para a saúde das pessoas e lê algumas atitudes que estão no texto sobre saneamento básico e pergunta se é bom ou ruim para a vida das pessoas. Ela pede para o aluno em seguida para circular o que ele acha que é saneamento (questão 1 letra a). Nas questões 1-b,4-a,4-b, 5-a, 5-b e 6 o aluno responde oralmente e a professora de apoio registra as respostas para ele. Depois ele copia do jeito que ele consegue (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2017).*

Pelo que percebemos, essa avaliação não sofreu adaptações nas questões escritas, mas na condução pela professora de apoio. O aluno João Paulo de forma individual responde a maioria das questões oralmente e a professora registra as respostas exercendo o papel de ledora e escriba. A professora Olívia nesta situação eliminou também algumas questões mais complexas para João Paulo, mostrando que se preocupa com o nível de abstração do aluno:

Episódio 3 - *Ele acerta a maioria das questões. Alguma questão a professora de apoio elimina, não lê, são complexas para ele. Então ela aumenta a pontuação das questões realizadas. João Paulo termina a avaliação e volta para a sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2017).*

A professora de apoio Olívia, em seus relatos, justifica essa redução e “facilitação” das questões afirmando que os alunos com deficiência intelectual têm um nível de desenvolvimento real diferente dos demais colegas, necessitando dessa estratégia para que possa mostrar o que compreendeu dos conteúdos trabalhados:

Episódio 4 - *É isso de pegar as atividades, as provas e dar essa adaptada, facilitada entre aspas nas provas pois o conteúdo foi explicado, e novamente explicado nos momentos de estudo individual, então a gente meio que facilita, por exemplo, uma questão de objetiva para ela marcar o X com 4 itens, aquele mais difícil eu retiro para facilitar sabe, pois, o nível de entendimento dela é menor, então eu facilito para trazer aquilo do nível da criança (OLÍVIA, PA, 2017).*

Os demais alunos resolvem as questões a partir da leitura e mediação de Olívia, o que demonstra que ela não trabalha somente com os alunos público-alvo da educação especial, seu trabalho é mais amplo, pois auxilia outros alunos com dificuldades de aprendizagem

Em seguida a prof. de apoio aplica a avaliação para Peterson e mais três alunos com dificuldade de aprendizagem na sala de recursos multifuncionais. A professora lê o texto da avaliação e comenta o assunto. Depois lê as questões e explica o que está sendo pedido e faz as intervenções voltando ao texto, lendo algumas partes para os alunos pensarem nas respostas das questões (DIÁRIO DE CAMPO - 19/09/2017).

Foram diversas estratégias que a professora Olívia realizou na avaliação, que continha questões objetivas e subjetivas. Contudo, em nenhuma delas usou para dar

respostas das questões da prova, somente mediu o processo de interpretação das informações aos alunos.

Na turma do 4º ano, da Escola Cora Coralina, a professora referência Ana também revela dados semelhantes sobre as avaliações dos seus alunos, mas com um diferencial, deixando os alunos tentarem fazer conforme as orientações dadas de forma coletiva. Segundo ela:

Episódio 5 - *Os alunos Jeremias e Thadeu, fazem as avaliações junto com os demais na sala de aula. Depois de determinado tempo em que tentam fazer de forma autônoma, ela senta ao lado deles, olha a prova dos meninos e faz intervenções individualizadas em sala no final da aula ou na hora do recreio, lendo, explicando ou corrigindo as respostas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2017).*

Como vimos, cada aluno tem suas características e necessidades, carecendo de diferentes apoios e adaptações/flexibilizações. Isto mostra que cada realidade precisa ser observada para se preparar as intervenções e ajustes no processo de ensino aprendizagem, mas o que não pode faltar são as mediações do outro indivíduo na escola.

Para a teoria histórico-cultural, a mediação é um processo onde ocorre uma interferência de um elemento em uma relação que deixa de ser direta e passa a serem mediados por instrumentos, signos ou por outra pessoa (OLIVEIRA, 1993). Desse modo, em se tratando de aprendizagem de conhecimentos é nas situações escolares mediadas pela intervenção do professor, que a zona de desenvolvimento proximal vai ser transformada através da ativação das funções psicológicas superiores.

A professora de apoio Luciana da turma, do 5º ano, complementa a discussão dizendo que nas provas do aluno Edmundo precisam ter muitos desenhos e ilustrações para ajudar na interpretação das questões, porque o aluno apresenta deficiência intelectual com muitos comprometimentos, o que foi identificado também em outras avaliações de outras turmas:

Excerto 68 - *É como os demais alunos. Eu viso conhecimento dos avanços do aluno com deficiência intelectual e no entendimento dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento das habilidades para averiguar o que foi aprendido. Então as dificuldades e habilidades são averiguadas igual a dos outros mesmo só com flexibilização. [...] no nível de conhecimento deles, dos dois. O Edmundo é mais difícil ainda porque tem que ter desenho, ser lúdica a prova dele, em escrita*

mesmo ele não escreve nada, só coordenação motora que ele tem pouca [...]
(LUCIANA, PA, 2017).

Diante da declaração da professora Luciana e das outras professoras citadas anteriormente, podemos perceber que os alunos com deficiência intelectual são avaliados com provas escritas, mas que são flexibilizadas, ou seja, são elaboradas com os mesmos conteúdos que foram ministrados para toda a turma, mas com alterações em relação a forma que são apresentadas as questões e o nível de abstração exigido para que atenda o nível de conhecimento dos alunos.

O conceito de flexibilização, que subsidia as avaliações escritas, passa pela ideia de um currículo dinâmico, maleável e de trajetórias estudantis personalizadas que são construídas por meio de experiências diferenciadas e que possibilitam a construção do conhecimento, cuja a base é o respeito às individualidades, necessidades e possibilidades de cada estudante (CAPELLINI, 2018).

Neste sentido, a avaliação realizada através de provas necessitam ser revistas e serem refletidas, uma vez que alguns alunos com deficiência intelectual podem não conseguir realizar uma prova extensa com muitos enunciados, pois, às vezes, muitos podem não conseguir ler ou escrever as respostas, mas conseguem falar através de uma prova oral. Por conseguinte, “a avaliação precisa deixar de ter um caráter punitivo e passar a permitir que o educando, os pais, os professores e os dirigentes tomem decisões pertinentes e revejam as metodologias utilizadas em sala de aula” (CAPELLINI, 2018, p. 95).

Na avaliação bimestral de História (ANEXO E) dos alunos que Luciana acompanha, identificamos as flexibilizações na elaboração e visualizamos modificações nas questões, de modo que os conteúdos se mantiveram os mesmos que foram trabalhados em sala de aula, porém com opções de marcar (x), muitas figuras e uma observação no início da primeira questão afirmando que se houvesse necessidade de leitura ou registro, seriam feitos pelo professor de apoio a inclusão escolar.

Figura 7 - Partes da Avaliação flexibilizada de História / 5º ano- E.C. Coralina

Avaliação Bimestral de História

As questões de textos serão lidas pela professora de apoio à inclusão

1- Leia com atenção, observe a gravura e responda.

Obs.: Onde houver necessidade de leitura ou registro escrito, serão feitos pelo professor de apoio a inclusão escolar.

- Antes de se aventurarem pelo interior em busca de minerais preciosos, a principal atividade desenvolvida pelos bandeirantes era a caça e o apresamento de indígenas.



a) Para o que esses indígenas eram capturados?

() Trabalho escravo () Para Guerra () Para festa

b) O que os bandeirantes descobriram nos estados de Mato Grosso de Goiás?

() Pau Brasil () Ouro () Tecidos

2- Os Bandeirantes foram homens valentes responsáveis pela expansão do território brasileiro. No caminho que percorriam, surgiram novas povoações, arraiais e vilas. Estes homens saíram de São Paulo e São Vicente e, caminhando através de florestas e rios, dirigiam-se para o interior do Brasil. O Rio Tietê foi um dos principais meios de acesso para o interior de São Paulo. Estas exportações territoriais eram chamadas de Entradas ou Bandeirantes.

- Marque a alternativa correta

A) () Os Bandeirantes eram homens valentes responsáveis pelo aumento do território Brasileiro

B) () Estes homens saíam de Portugal e iam para as florestas.

C) () Por onde esses bandeirantes passavam surgiam novas povoações

Na turma do 2º ano da mesma escola, a avaliação flexibilizada de Matemática (ANEXO F) foi semelhante à dos demais alunos da sala, com as mesmas propostas e tipos de questões, no entanto houve alterações nos numerais, trocando-se aqueles que tinham a ordem das dezenas por outros que eram compostos apenas por unidades de 1 até no máximo 10. Então todos os conteúdos também foram contemplados as situações-problema, os quadros que simulavam gráficos, o tempo/horas/dias, a sequência numérica e os sólidos geométricos.

Na Escola Bernardo Élis, encontramos nas avaliações adaptações e flexibilizações. Para o aluno Evandro, as provas de matemática e português eram diferentes da turma, com questões ao nível de alfabetização e com ilustrações e questões simples, isto é, menos complexas. Para a aluna Júlia Maria, as provas eram as mesmas que a dos alunos da sala, porém com modificações no momento da realização que contava com a ajuda da professora de apoio, que realizava as intervenções necessárias e com tempo maior. Além disso, todas as avaliações que foram presenciadas foram resolvidas fora do ambiente da sala de aula, no jardim da escola.

Observamos uma avaliação de Português, com interpretação de um texto curto e com perguntas que o aluno Evandro, do 5º ano, iria responder com letra bastão, a letra que fazia sem dificuldade com a ajuda da soletração da professora de apoio e leitura direcionada.

Figura 8 - Avaliação de Português para o aluno Evandro 5º ano- E.B. Élis
 AVALIAÇÃO BIMESTRAL DE PORTUGUÊS

1. ESCREVA SEU NOME COM LETRA CURSIVA (DE MÃO). ^{BASTÃO}
~~LETRA CURSIVA (DE MÃO).~~

2. LEIA O TEXTO E RESPONDA AS
 QUESTÕES ABAIXO:

QUE SUJEIRA!

CASA DE BRUXA TEM RATO,
 SAPO, MORCEGO E CORUJA.
 PRA QUE É QUE SERVE A VASSOURA,
 SE A CASA DELA É TODA SUJA?

A) DE QUEM É A CASA?

R - _____

B) COMO É A CASA DELA?

R - _____

C) QUAIS SÃO OS ANIMAIS QUE TEM
 NA CASA DA BRUXA?

R - _____

D) QUAL É O OBJETO QUE USAMOS
 PARA VARRER A CASA?

R - _____

E) QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

R - _____

3. ESCREVA A FRASE ABAIXO DE
 LETRA CURSIVA (DE MÃO). ^{BASTÃO}
~~LETRA CURSIVA (DE MÃO).~~

Casa de bruxa tem rato, sapo, morcego
 e coruja.

4. ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS
 ABAIXO:



Pelo que notamos, essa avaliação não contemplou os conteúdos que a professora vinha desenvolvendo com Evandro durante as aulas e nem os conteúdos que a turma estava estudando, pois durante as observações das quais tivemos oportunidade de presenciar, a docente focava em atividades de prontidão, tais como cobrir pontilhados das letras e leitura do alfabeto. Percebemos que a professora de apoio de Evandro se esforçava em oferecer atividades e avaliações que desenvolvesse as habilidades de leitura, todavia necessitava ter objetivos mais definidos e com articulação com os conteúdos da série em que estava, consoante as habilidades que havia adquirido.

Compreendemos que a professora de apoio não deixava o aluno ocioso e procurava trabalhar desenvolver um trabalho pedagógico, porém, tendo em vista que o aluno Evandro é um caso em que tem mais comprometimentos e do qual necessita de maior alteração e ou modificações no processo educacional, principalmente no âmbito curricular, seria necessário que no momento do processo de ensino aprendizagem as aulas fossem inclusivas, onde o professor referência e professor de apoio fizessem as flexibilizações curriculares juntos. Os instrumentos para a mediação da ação pedagógica inclusiva se iniciam pelo planejamento, com base no contexto da sala de aula, devendo ser desenvolvido durante as atividades pedagógicas, onde são dados pistas visuais, vivências e recursos de memória que oportunizem a realização das tarefas e na utilização de recursos e metodologias simples e acessíveis para que o educando aprenda dentro da sua necessidade, atingindo e valorizando seu potencial, dos quais podemos citar redação com recortes figuras ,construção de frase com letras de jornais, associação de palavras de seu cotidiano a imagens e outros (GOIÁS, 2016a).

Nessa prática de aplicação da avaliação, a professora Carla também utiliza estratégias para que a aluna Juliana do 5º ano consiga alcançar os objetivos, como a tabuada, os dedos e a folha rascunho. A aluna Juliana tem demonstrado que consegue aprender os mesmos conteúdos da turma, porém precisa de direcionamento nas provas até conseguir mais autonomia, pois tem dificuldades em compreender os processos complexos da matemática. Esse trabalho pedagógico é considerado como adaptação na modalidade de flexibilização, visto que ao “explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização” (BRASIL, 1998,

p. 37), a aluna com deficiência intelectual poderá ter mais condições de aprendizagem.

Na próxima subseção, contemplaremos o estudo das situações de mediação que predominaram durante as aulas observadas e procuramos compreender como a mediação pode ser considerada um recurso de ajustes do currículo para que os conceitos científicos sejam adquiridos pelos alunos. Além disso, iremos dar ênfase aos tipos de atividades que foram trabalhadas com os alunos com deficiência intelectual, comparando-as com as que os alunos sem deficiência realizavam durante as aulas, para compreendermos se as aulas estavam se direcionando para a perspectiva inclusiva e se as adaptações têm possibilitado a concretização desse paradigma.

5.2.4 As mediações entre os professores, o aluno e o conhecimento

Ao refletirmos sobre como aconteciam as mediações entre os professores, o aluno e o conhecimento no processo de aplicação das adaptações curriculares identificamos nos depoimentos dos professores que as mediações são ações de incentivação, elogios, vistoria das atividades, comunicação oral e apoios aos alunos nas tarefas, seja como leitor ou escriba. A mediação ocorria da seguinte forma:

Excerto 69 - *No caso que eu estou trabalhando com o aluno ele tem compreensão, de tudo que eu falo com ele, ele compreende ou eu desenho, tento mostrar através de desenhos, vídeos, através de música que ele gosta muito tento fazer essa mediação com esses recursos (CARLA, PA, 2017)*

Excerto 70 - *Explico, leio, eu faço muito pontilhado para eles, que tem uma que não consegue aí tem que pontilhar as atividades (RITA, PA, 2017)*

O acompanhamento é feito geralmente pelos professores de apoio, tanto no planejamento quanto a execução das orientações e adaptações/flexibilizações para os alunos com deficiência intelectual. Por isso, não é de se estranhar que a maioria das mediações que observamos nas escolas campo foram realizadas pelos professores de apoio. Os professores referência ao serem indagados se faziam mediações no processo de aprendizagem com os alunos, disseram:

Excerto 71 - *Sim, principalmente mais no início do ano que eles vêm mais dependentes da gente, mais no final do ano a gente deixa eles mais livres para*

ver se eles desenvolvem, pensam sozinhos, mas sempre tem que fazer intervenções. [...]Tem que dar, pois motiva eles mais. A turma que estou trabalhando esse ano ela é assim muito curiosa, tem alunos que se não sabem o que é perguntam, então você tem que estar atenta com eles, são ótimos (CLAUDENICE, PR, 2017).

Excerto 72 - *Sim, sempre procuro olhar o que eles estão fazendo, dou alguma sugestão, do faço elogio quando eles tão fazendo para incentiva-los (VANESSA, PR, 2017).*

Excerto 73 - *Sim, eu sempre quando, vamos supor estou passando tarefa para os outros alunos, vou acompanhar para ver como que está o processo ali com os alunos sempre passo ali na mesa e falo; nossa! tá muito bom, ele acha bom de dar elogio, olha excelente tem vez que ele não faz tarefa de casa a Cláudia chega em mim e olha professor dana com ele porque ele não fez tarefa de casa, era uma obrigação dele e sempre eu dano então falo assim olha Evandro tem que fazer, no outro dia ele traz as tarefas, sempre há esse acompanhamento.[...] Sim, é pra ver se o desenvolvimento dele vai além daquilo que ele mostra ser sabe, pra ver se realmente a gente pode avançar no desenvolvimento dele, então esse processo é bastante legal dentro da sala de aula (JONAS, PR,2017).*

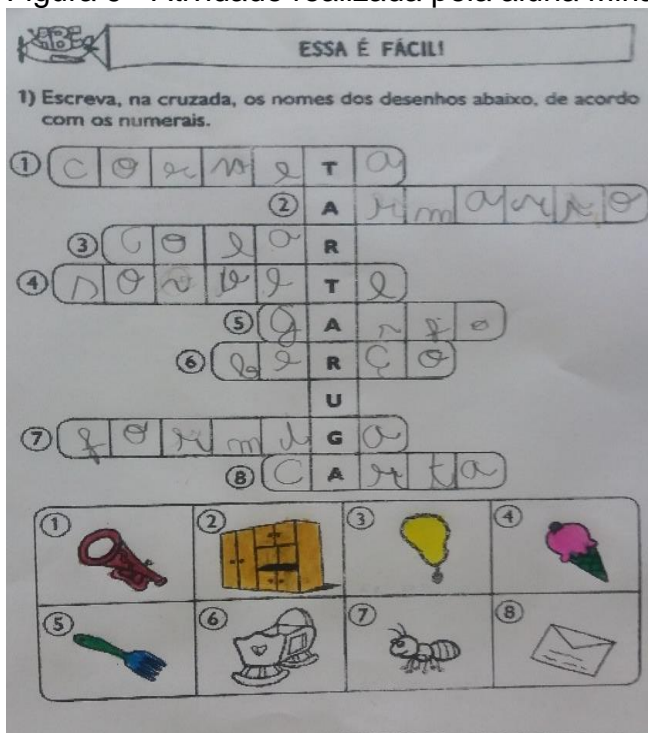
Ao considerarmos as mediações entre professores e alunos, entendemos que inicialmente os professores referência e apoio precisam manter relações entre si e um trabalho colaborativo em que possam estar refletindo e tomando decisões juntos sobre o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, sobre as mediações e adaptações curriculares com o aluno que tem deficiência intelectual. Almeida (2016) diz que essas interações entre professor de apoio a inclusão e professor referência são uma oportunidade de articulação entre os conhecimentos acumulados historicamente na educação especial e educação comum, o que propiciaria a eliminação da dicotomia entre essas modalidades de ensino.

No trabalho investigativo, podemos comprovar que a maioria das situações de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual acontece separadamente e de forma paralela dentro da sala de aula, demonstrando a dicotomia entre o ensino comum e a educação especial. No episódio a seguir, veremos uma situação do 2º ano, da Escola Cora Coralina, em que o acompanhamento individual é uma das funções mais exercidas pelo professor de apoio junto aos alunos com deficiência intelectual. A linguagem e os recursos pedagógicos são os instrumentos principais da mediação nas atividades:

Episódio 6 - *Aula de Língua Portuguesa. Os alunos recebem uma atividade impressa de palavras cruzadas com ilustrações. A professora referência dá as orientações e ajuda os alunos a descobrirem o nome das figuras. Fernando faz a*

atividade de forma independente e já Mirian necessita de acompanhamento da prof. de apoio que senta ao seu lado para ajudá-la. A professora de apoio utiliza o recurso didático de fichas, uma com o nome cursivo da aluna e outra com os numerais de 1 a 9 na mediação da aprendizagem e explica que ela deve encontrar as letras que irá utilizar na escrita das palavras. Ela utiliza também as palavras já escritas pela aluna para mostrar as letras (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2017).

Figura 9 - Atividade realizada pela aluna Mirian



Fonte: Escola Bernardo Élis

Percebemos que a professora de apoio Rita ao auxiliar a aluna Mirian, no processo da escrita, utiliza de mediação intencional, partindo de uma ficha do próprio nome da criança para a construção das palavras - cruzadas e de fichas de numerais. A utilização de um modelo é essencial para a orientação da atividade e para a ampliação da escrita, por isso consideramos que nesta situação de ensino a professora Rita mediou o processo através de recursos pedagógicos que auxiliaram na interlocução entre o aluno e o conteúdo escolar.

Na aula de atendimento individualizado, disciplina do núcleo diversificado, a professora Rita aplica atividades de reforço escolar para os alunos com deficiência intelectual. É um dos momentos que os alunos saem da sala comum e recebem orientações nas áreas que tem mais dificuldades, enquanto a professora referência também trabalha o reforço em sala com os demais alunos. Neste dia que

acompanhamos sua atuação, os alunos com deficiência intelectual vão para a sala de leitura e são desafiados a formar, escrever e ler palavras com sílabas que estão misturadas:

Episódio 7 – Aula de atendimento individualizado. A professora de apoio atende três alunos na sala de leitura: Fernando, Vilma e Mirian. Ela coloca eles sentados em grupo juntando quatro carteiras e entrega um jogo chamado “Memória sílabas” que contém peças em MDF com sílabas simples (duas letras) e distribui algumas peças para cada um. Tais como: SA, CO, TA, LO... bem como uma folha branca para que os alunos escrevessem as palavras que conseguissem formar. A seguir descrevo alguns momentos dos diálogos.

A professora de apoio pede a Fernando:

Professora Rita (PA): - “Fernando vamos ajudar Mirian a formar uma palavra”.

Fernando então entrega algumas peças a Mirian e a prof. pergunta:

Professora Rita PA: - “Fernando, o que formou com essas sílabas? Lê para mim.

Aluno Fernando: “LOJA”.

A aluna Mirian repete a leitura da palavra formada por Fernando e depois copia em uma folha branca. Fernando consegue formar muitas palavras sozinho: CASA, TATU, GATO, COPO, JIPE, RATO, LOJA e fica muito entusiasmado em mostrar a sua escrita quando peço a folha branca para ver as palavras que formou. A professora pede a Maria Vitória:

Professora Rita PA.: “Vamos formar uma palavra com R?”

E depois vai ajudando a aluna a formar RATO.

Logo em seguida pede a Maria Vitória para formar uma palavra com PE e ela consegue formar a palavra JIPE, sozinha. Então a professora lê com a aluna a palavra e propõe outro desafio a ela, ou seja, uma palavra com RA e vai para perto de Vitória para fazer a mediação com ela. Com Vitória a professora de apoio forma a palavra RICA e pede para a aluna ler:

Professora Rita PA.: “C da casa com A?”

Aluna Vitória: “SA!”.

E repete a pergunta mais uma vez e a aluna responde corretamente CA.

A professora de apoio continua fazendo as intervenções com diálogo.

Professora Rita PA.: “R do rato com I?”

Aluna Vitória: “SA”.

Professora Rita PA.: “Não Vitória, RI.

A aluna começa a chorar, pois ela já havia errado outras vezes. A professora de apoio intervém com calma:

Professora Rita PA.: “Você vai conseguir, já fez outras”.

E chama Fernando para sentar ao lado dela para ler as que conseguiu fazer para ajudar a colega (DIÁRIO DE CAMPO, 28/09/17).

Notamos nesta situação que a professora de apoio Rita ao dizer “Fernando vamos ajudar Mirian a formar uma palavra, propõe a atividade, mas estimula os alunos que têm um nível de desenvolvimento real avançado a ajudar no caso Mirian, aluna que está em um nível ainda diferente dos colegas. Nesse sentido, concordamos que “a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a

realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante” (SOUZA, 2018, p. 1). Nessas interações uns com os outros, a possibilidade de haver “salto” de aprendizagem é maior, pois as relações despertam a motivação e a amizade entre eles.

O papel do professor de apoio junto aos alunos com deficiência intelectual não se resume a mediação professor orientador das atividades, mas na atuação como professor leitor ou escriba, pois muitas vezes os alunos com deficiência intelectual não leem e nem escrevem ainda, mas possuem capacidade de interpretar e opinar sobre os conteúdos ministrados:

Episódio 8 - A aula de História teve como tema “O dia do soldado”. Todos os alunos recebem um caderno com um texto colado sobre o dia do soldado. O prof. referência conversa com os alunos sobre o dia que se comemora essa data e o que faz o soldado e pede aos alunos que façam a leitura silenciosa. A professora de apoio acompanha Isadora na leitura e ajuda ela a ler as palavras que tem mais dificuldade. Com o João Paulo senta ao lado dele e lê todo o texto para ele. Os alunos terminam a leitura e realizam a atividade de ligar os números para formar o desenho do soldado. O prof. referência lê todo o texto em voz alta para a turma. Na disciplina: Português. O professor referência faz a leitura do livro infantil “João e o Pé de Feijão” e destaca no quadro o título, o autor, o ilustrador e o nome da editora. Pede logo após que todos os alunos desenhem em uma folha em branco as ilustrações que quiserem sobre a história que ouviram. A professora de apoio copia os dados de identificação do livro para João Paulo, e ele começa a desenhar rabiscos, sem detalhes, de forma aleatória, demonstrando desinteresse e agitação. Ela intervém junto a João Paulo dizendo para ele caprichar para ele desenvolver e depois participar de concursos de desenho (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2017).

Esse episódio demonstra uma aula inclusiva onde há participação de todos os alunos. Os que têm deficiência são também escolarizados do seu modo, com ajuda dos professores referência e de apoio que realizam ajustes para que todos registrem o que compreenderam. A estimulação e insistência dos professores devem sobrepor às birras e desistência dos alunos, uma vez que os alunos com deficiência intelectual têm dificuldade de ter consciência de suas limitações e do sentimento de menos valia que pode mover e promover a superação da deficiência (VIGOTSKI,1995).

Na turma do 5º ano também ocorreram situações em que a professora de apoio exerceu a função de escriba para copiar o texto para o aluno Edmundo. Entendemos que o registro do resumo do conteúdo no caderno é importante, mas acreditamos que é necessário primeiramente haver uma explicação anterior do que

estão aprendendo, com demonstrações de imagens, da representação do corpo humano ou até mesmo vídeos aulas para que o aluno conceitue e apreenda de forma contextualizada, caso contrário, à cópia fica apenas de enfeite no caderno.

Episódio 9 - *Aula de Ciências. O conteúdo da aula é sistema respiratório. A professora referência inicia com uma revisão sobre o tema e passa o resumo no quadro – giz. Kléber copia o texto de forma independente e Edmundo não copia, a prof. de apoio copia para ele, pois ele não consegue. Ela vai a carteira de Kléber para acompanhar e corrigir algumas partes que errou e mostra a parte que ele está. O aluno Edmundo é inquieto e interrompe a prof. de apoio diversas vezes para pedir algo ou para falar alguma coisa. Pede caneta, pede para dormir e também um pirulito. Pergunto a prof. de apoio, se o Edmundo consegue copiar alguma sílaba e palavra do quadro e ela responde que não. Segundo ela ele tem deficiência mental e muitas dificuldades de coordenação motora, localização, percepção visual, espacial e que ele não vai conseguir desenvolver nesta série não mais que a escrita de algumas letras e reconhecimento de alguns números (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2017).*

Na opinião da professora Luciana, o aluno Edmundo *não vai conseguir desenvolver nesta série não mais que a escrita de algumas letras e reconhecimento de alguns números*, dando um parecer antecipado do que vai conseguir aprender e desconhecendo os objetivos do 5º ano em relação aos outros conteúdos de outras disciplinas. Sua visão restrita de aprendizagem não aposta em atividades criativas, especialmente para o aluno Edmundo, necessitando, assim, de refletir ou rever a sua prática pedagógica. Não podemos definir o que um aluno poderá ou não atingir em um determinado ano escolar, pois o aluno sendo um sujeito social e histórico pode manifestar transformações repentinas e avanços quando despertadas as habilidades e potencialidades, como no episódio abaixo descrito, onde os alunos Kléber e Edmundo conseguem responder de forma assertiva as questões levantadas pela professora Luciana:

Episódio 10 - *Aula de atendimento individualizado. A professora de apoio deu atendimento individualizado aos dois alunos no refeitório. A atividade inicial foi o “Ditado Recortado” numa folha impressa. Os alunos leram e identificaram as expressões com vogais: eu, ei, au, recortaram e colaram nos balões ilustrados, com ajuda da prof. de apoio que faz intervenções:*

Professora Luciana PA.: “Edmundo, que desenho é esse”

Aluno Edmundo: “Ioiô.”

Professora Luciana PA.: “Onde está a palavrinha ioiô?”

Aluno Edmundo: “Aqui.” (Mostra outra)

Professora Luciana PA.: Ioiô, começa com i”.

Outro exemplo:

Professora Luciana PA.: “Onde está o dodói nas figuras?”

Aluno Edmundo: “Aqui!”

Professora Luciana PA.: “Cole aqui a palavra AI”.

Os alunos pintam os desenhos da atividade.

A prof. de apoio faz um feedback com Kléber.

Professora Luciana PA.: “Aponta para mim a palavra AI, UI E IOIÔ”.

Aluno Edmundo: “aqui! O aluno mostra todas (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2017).

Nesta aula, podemos observar que a professora de apoio Luciana está tentando alfabetizar o aluno Edmundo com intervenções constantes e com atividades com encontros vocálicos, porém são atividades que não se relacionam com os conteúdos da série e são iguais para alunos com níveis de aprendizagem diferentes.

Figura 10 - Atividade realizada pelos alunos Kléber e Edmundo



Fonte: Escola Bernardo Élis

As situações de mediação estiveram presentes também durante a resolução das provas, o que demonstra o entendimento pelos sujeitos de que alguns alunos precisam de acompanhamento individual pelo professor de apoio ou referência para entender o que está sendo proposto, bem como compreender os conteúdos tratados.

Episódio 11 - A aula é de Matemática. A prof. de apoio continua a avaliação mensal de matemática (...) leva a aluna Júlia para o ambiente externo da sala (no jardim) para aplicar a avaliação também com ela, pois no dia da prova ela faltou. Juliana realiza a avaliação com a ajuda da prof. de apoio que faz as

intervenções utilizando os dedos das mãos para calcular a tabuada como também uma folha de rascunho e lápis. A prof. de apoio vai calculando a tabuada junto com a aluna e vai “puxando o raciocínio” e levando ela a somar as quantidades para fazer as operações de multiplicação (...). A aluna consegue chegar aos resultados das tabuadas com o auxílio da contagem e somatória dos dedos. Algumas vezes erra, mas repete a contagem.

Professora Carla PA: “ 6×2 ? É o mesmo que $6+6$.”

A aluna conta e soma nos dedos da prof. 7,8,9,10,11,12.

Professora Carla PA: “ 6×8 ? É $42 + 6$.”

A aluna conta a sequência: 43,44,45,46,47,48

Os mesmos recursos são usados pela prof. de apoio na resolução da questão sobre expressões numéricas. O diálogo e perguntas, bem como os dedos e o rascunho de desenhos num papel a parte. Ao escrever os nomes dos números fracionários a aluna consegue falar como se lê, mas escreve por extenso com a ajuda da prof. de apoio que soletra e escreve um rascunho para a aluna registrar a resposta.

Exemplo de questão:

9

100

Nesta questão a aluna responde nove e a prof. soletra para ela escrever.

Professora Carla PA: “E agora, como se lê o debaixo?”

Aluna Juliana: “Centos”

A prof. volta a outra fração que ela respondeu com décimos:

Professora Carla PA: “Essa você falou décimos e essa como se fala?” (mostra o numeral 100)

Aluna Juliana: “Centésimos”

Observa-se nesta situação a mediação (5º ano, EBE, 01/09/2017).

Na aula de atendimento individualizado, em que somente o aluno Kléber foi atendido, existe ainda uma mediação intensa na relação professor-aluno. O aluno consegue realizar operações matemáticas até sem o auxílio da professora, ampliando o nível de desenvolvimento real:

Episódio 12 - Aula de atendimento individualizado. A prof. de apoio realiza o atendimento com Kléber no refeitório. Edmundo não veio a aula. Ela entrega uma atividade impressa de matemática sobre operações de subtração e adição com números com as ordens das unidades, dezenas, centenas e unidade de milhar. A professora utiliza lápis de cor para o aluno fazer as operações sobre uma ordem de cada vez. O aluno observa as orientações e perguntas que ela faz e responde. A professora coloca em cima da mesa quatorze lápis e fala:

Professora Luciana PA.: “Aqui tem catorze lápis, tira cinco!”

O aluno conta e a prof. fala:

Professora Luciana PA, “Quantos ficaram? Conta para mim.”

Aluno Kléber: “Nove”.

Professora Luciana PA.: “Então escreve o que você contou”.

Nessa operação de soma a professora diz:

b) 4975

+159

Professora Luciana PA, "Põe o nove na cabeça (registro mental) e pegue 3 lápis que estão na mesa.

O aluno põe uma mão na testa e a outra pega os lápis.

Aluno Kléber: "9,10,11,12".

Professora Luciana PA.: "certo, agora escreve 2 e sobe 1".

Professora Luciana PA.: "agora faz a outra continha sozinho.

c) 1287

+ 2736

Nesta operação ela orienta o aluno a desenhar os pauzinhos I I I par realizar a soma. O aluno desenha as quantidades de pauzinhos (7 e 6) e ela solicita:

Professora Luciana PA.: "Agora conta tudo".

Aluno Kléber: "13".

Professora Luciana PA.: "Agora coloca 3 e sobe um".

A prof. passa a orientar a próxima operação.

d) 6296

- 2758

Professora Luciana PA.: "Que sinal é esse? É de mais ou de menos?".

Aluno Kléber: "É menos".

Professora Luciana PA.: "pode tirar um número menor do maior?"

Aluno Kléber" não. (o aluno balança a cabeça).

Professora Luciana PA.: "Toma emprestado um do nove e desenha, fica 16 e tira 8. Sobrou quanto, conta".

E assim ele vai resolvendo essa operação com a mediação da prof. de apoio que orienta a "tomar "emprestado ou a "subir uma dezena. O aluno utiliza nessa operação também desenhos de pauzinhos para realizar a contagem (5º ano, ECC, 28/09/2017).

Figura 11 - Atividade realizada pelo aluno Kléber

Resolva as operações e preencha a cruzadinha com os resultados, observando as setas.

A				F ↓	G ↓
	B ↓	C			
E		D ↓			
H					J ↓
	I →				
			K		

A) $\begin{array}{r} 9643 \\ -1451 \\ \hline \end{array}$
 B) $\begin{array}{r} 4973 \\ +159 \\ \hline \end{array}$
 C) $\begin{array}{r} 1287 \\ +2736 \\ \hline \end{array}$
 D) $\begin{array}{r} 61296 \\ -2758 \\ \hline \end{array}$
 E) $\begin{array}{r} 24 \\ +59 \\ \hline \end{array}$
 F) $\begin{array}{r} 9826 \\ -7568 \\ \hline \end{array}$
 G) $\begin{array}{r} 5764 \\ +1579 \\ \hline \end{array}$
 H) $\begin{array}{r} 2790 \\ +460 \\ \hline \end{array}$
 I) $\begin{array}{r} 686 \\ -497 \\ \hline \end{array}$
 J) $\begin{array}{r} 178 \\ +242 \\ \hline \end{array}$
 K) $\begin{array}{r} 619 \\ +211 \\ \hline \end{array}$

Fonte: Escola Bernardo Élis

Nesta atividade a professora mediou todo o exercício, fazendo com que o aluno ativasse a abstração e o raciocínio lógico matemático através do diálogo e dos instrumentos mediadores, quais foram, os lápis, os pauzinhos e o registro mental, no intento de fazer o aluno perceber o processo das operações.

Segundo Fontana (1996, p. 21), Vigotski destaca as funções da mediação do professor nas interações escolares:

Já nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, as condições de produção do processo de elaboração conceitual modificam-se sob vários aspectos (...). Nessas condições, a mediação do adulto é deliberada. Ele compartilha com a criança sistemas instituídos, procurando induzi-la a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades signícas e dos modos de dizer neles implicados.

Nesse sentido, podemos afirmar que a professora está propondo nessa atividade intervenções intencionais e induzindo o aluno a movimentar as operações matemáticas, de modo que também esteja desenvolvendo a linguagem oral e o desempenho acadêmico.

5.2.5 A participação dos alunos nas aulas e nas atividades

Os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender como os demais alunos sem deficiência. O que o diferencia dos demais colegas são os meios utilizados para compensar as limitações que afetaram as FPS⁴⁷. Segundo Vigotski (1995), o sujeito com deficiência intelectual constrói os conceitos por meio do intelecto prático, ou seja, o pensamento racional prático. Para esse autor “paramos na doença, e não notamos os pudins de saúde desses indivíduos” (VIGOTSKI, 1995, p. 127). Os conteúdos escolares têm possibilidade de ser apreendidos, mas sendo trabalhados através de ações racionais exemplificados na utilização prática da vida.

Sobre os conteúdos que são ministrados, os professores foram unânimes em afirmar que todos os conteúdos que estão no programa da série são ensinados para

⁴⁷ Funções psicológicas superiores “são os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1993).

os alunos com deficiência intelectual e que todos são incluídos nas atividades educativas extraclasse

Excerto 74 - *A mesma coisa, nesse caso quando estava ensinando verbo to be no quinto ano e tinha o Evandro lá, as adaptações foram feitas, com polegar para cima, interrogação, polegar para baixo de forma que ele visualiza. Eu na sala a Carla no fundo, foi a maneira que a gente encontrou mais fácil, hoje vamos trabalhar a forma interrogativa, na medida que eu ia ensinando no quadro estava lá no fundo da sala ensinando com os gestos e imagens preparadas anteriormente para ele entender com mais clareza (LUCAS, PI, 2017).*

Excerto 75 - *Sim, a única que ele não participou foi a avaliação da Provinha Brasil, os demais, os simulados também que era uma preparação para provinha Brasil, mas as demais atividades estou sempre adaptando para ele, não fica sem fazer nenhuma, passeios, atividade extra sala, assistir um filme tudo ele faz, participa de tudo (CARLA, PA, 2017).*

Excerto 76 - *São os mesmos, só muda a metodologia que as vezes coloca mais alguma coisa, o objetivo sempre muda, tanto que no nosso planejamento vem no computador (sistema online) e a gente tem que arrastar (copiar os conteúdos), mas sempre a gente digita nosso objetivo, na escola aqui a gente lança o objetivo individual nosso mesmo para cada conteúdo (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Como notamos no depoimento dos professores referência Lucas e Claudenice e da professora de apoio Carla, os conteúdos tem sido os mesmos para os alunos com deficiência intelectual e as adaptações têm sido feitas para o aluno Evandro, como as ilustrações para ensinar o conteúdo de inglês. Dessa forma, podemos perceber que os professores têm preocupado em levar o aluno a participação, tanto das atividades dentro, como fora da sala. Visualizamos que há um esforço dos educadores e práticas exitosas acontecendo nas escolas, porém o que falta é formação para que eles possam ampliar as estratégias para esse público.

Na educação dos alunos com deficiência intelectual, na perspectiva da educação inclusiva, o currículo a ser trabalhado deve partir do mesmo da turma da qual está inserido, porém com características de flexibilidade. Conforme Stainback (1999), o aluno com deficiência não deve ser exposto primeiramente ao currículo didático padronizado, mas implementar um currículo e estratégias que tivesse mais possibilidade de estimular e envolver o aluno para depois seguir para atividades mais tradicionais, que desenvolvem as competências e potencialidades. Sobre currículo na educação inclusiva, Cavalcanti (2007, p. 46) afirma que “não há mais

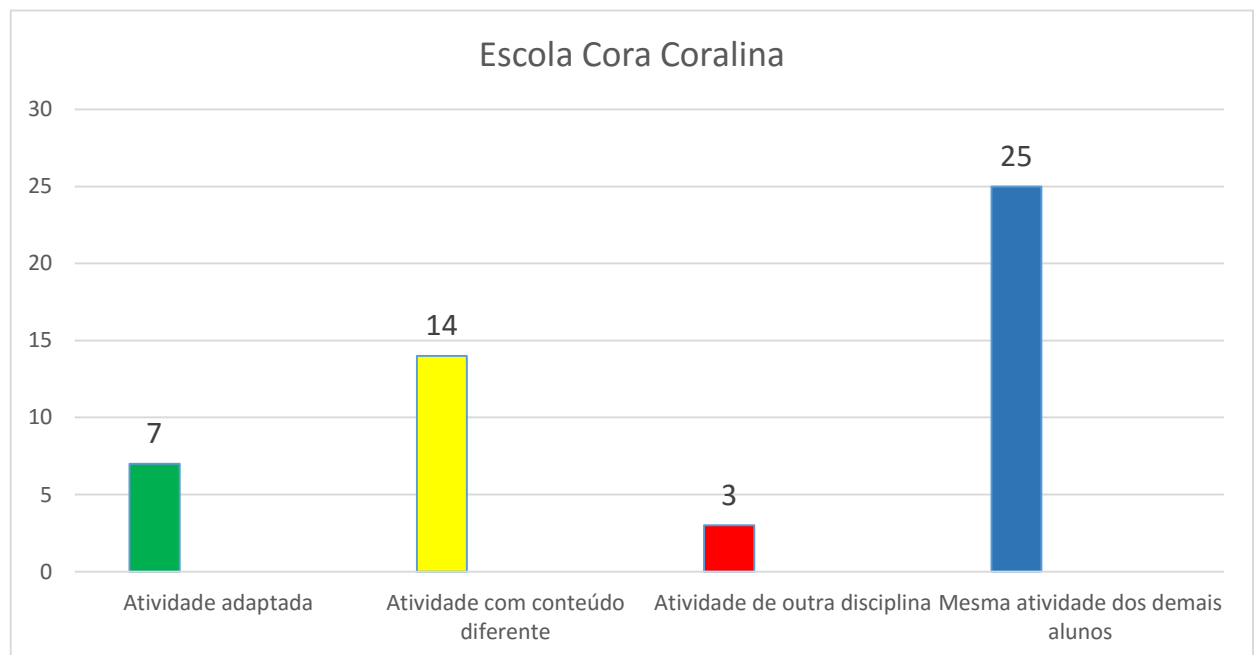
sentido falar no contexto da escola inclusiva, em currículos separados - geral e especial”.

Santos e Albuquerque (2018) consideram que uma educação inclusiva de qualidade não se resume somente em acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola, mas que se direciona para o aproveitamento acadêmico e acrescentam que não há existência da educação Inclusiva se o aluno não estiver compartilhando das atividades, como os colegas de turma e, principalmente, aprendendo.

Nesse sentido, consideramos que nas práticas pedagógicas inclusivas é necessária a presença de atividades planejadas que visam à participação dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que é direito dele aprender os conhecimentos que foram acumulados pela humanidade.

Diante disso, foi necessário constatar através do diário de campo quais atividades que os alunos com deficiência intelectual participavam e se variavam conforme o nível de desenvolvimento e se haviam adaptações. Verificamos que enquanto os demais alunos realizam atividades relacionados aos conteúdos ministrados pelo professor referência do livro didático, impressas ou passadas no quadro, os alunos com deficiência intelectual realizavam os seguintes tipos:

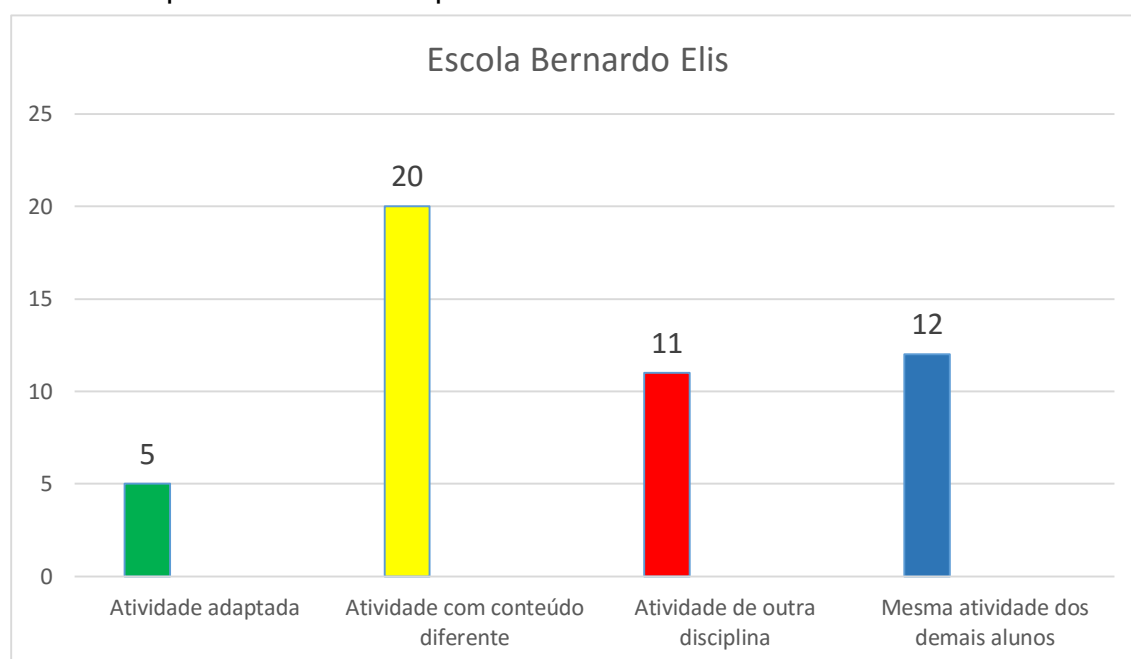
Gráfico 1 - Tipos de atividades que envolveram os alunos com deficiência intelectual



Fonte: Dados registrados no diário de campo da pesquisadora (2018)

Conforme os dados observados, na Escola Cora Coralina, o tipo de atividade que teve maior frequência nas aulas de todas as turmas observadas, ou seja, do 2º, 3º, 4º e 5º anos, foram aquelas em que era a mesma para todos os alunos, com a quantidade de 25. As atividades adaptadas foram 7 e as atividades que eram descontextualizadas com conteúdo diferente e de outra disciplina somaram um total de 17, o que indica que os professores desta escola têm envolvido os alunos com deficiência intelectual nas mesmas atividades da turma e as adaptações são elaboradas quando o aluno não está no mesmo nível de desenvolvimento para resolvê-las.

Gráfico 2 - Tipos de atividades que envolveram os alunos com deficiência intelectual



Fonte: Dados registrados no diário de campo da pesquisadora (2018)

Em contrapartida, na Escola Bernardo Elis observamos que na turma do 5º ano houve uma predominância de 20 atividades com conteúdos diferentes da série, 12 atividades foram as mesmas do restante da turma, 11 atividades de outra disciplina e em último lugar as atividades adaptadas, o que mostra que o aluno Evandro pouco se envolvia com os temas das aulas do professor referência, pois realizava atividades de anos anteriores com material da educação infantil, de cobrir pontilhados, ligar, colorir e outras que trabalhava conceitos, tais como grande e pequeno, em cima e em baixo, muito e pouco, cores etc. Isso mostra que a ideia de idade mental é muito presente em nossas escolas (CAPELLINI, 2018).

Comparando as duas escolas, temos dados distintos, o que demonstra que a Escola Cora Coralina tem incluído mais os alunos com deficiência intelectual em situações de ensino, no entanto consideramos que há lacunas em ambas as escolas na questão da ação pedagógica inclusiva que engloba desde o planejamento até a metodologia das aulas e os tipos de atividades propostos pelos professores referência e apoio.

Os estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 80) sobre a natureza do trabalho pedagógico em sala de aula pontuam o seguinte:

[...] se a atividade for idealizada para o aluno-alvo sem embasamento nas atividades da sala, necessariamente vai acontecer uma aula paralela dentro do mesmo espaço físico da sala de aula, o que pode dificultar o aprendizado do aluno e não se configurar uma situação ideal, pois o professor pode estar mudando o currículo, o que não é recomendado. Portanto o ideal é que o ensino seja modificado, sem se alterar os objetivos vinculados ao currículo.

Essa preocupação colocada pelos autores nos remete a ideia que a inclusão escolar promulga justamente o contrário das escolas especiais anteriores e das salas segregadas, pois o ideal é que todos os alunos aprendam juntos no mesmo ambiente escolar e seguindo os mesmos conteúdos, ou pelo menos os conteúdos que se aproximam do currículo da série. Por este motivo, temos que nos atentar aos tipos de atividades propostas aos alunos com deficiência intelectual.

Conforme os dados levantados, de modo geral, há um descompasso entre o que os professores falam e fazem sobre as adaptações curriculares. Sabemos que nem todos os alunos necessitam de adaptações/flexibilizações nas atividades ou atividades complementares, mas uma grande parte das que estão sendo desenvolvidas não acompanham ou se assemelham ao programa curricular da série. Apesar da maioria dos professores entrevistados afirmarem que os alunos com deficiência intelectual aprendiam os mesmos conteúdos, a prática pedagógica era diferente, pois houve situações em que os alunos aprendiam temas distintos dos demais alunos da sala, como nos exemplos a seguir em uma atividade no 5º ano.

Episódio 13 - Neste dia Evandro fez atividade de cobrir pontilhados em linhas curvas e, sinuosas (coordenação motora) durante a aula de Ciências, enquanto os colegas da turma estavam aprendendo o conteúdo “Efeitos do calor e materiais condutores de calor” e atividades relacionadas a materiais inflamáveis.

Depois Evandro fez atividade de matemática no livro de ed. Infantil. A professora de apoio está trabalhando os conceitos alto/baixo/pequeno/grande. Em um momento ele não quis continuar a tarefa pois ele errou e baixou a cabeça e ficou alguns instantes assim. Enquanto isso, Juliana faz as atividades de Ciências propostas pelo prof. referência e copia as atividades do livro. Evandro continua a realizar atividades de matemática. Agora a professora de apoio coloca fichas com numerais de 0 a 10 com colagem de linhas. O aluno passa o dedo enquanto a professora de apoio fala o nome de cada numeral. Outra atividade é entregue a Evandro. A professora de apoio entrega um livro infantil com atividades de ligar os números para formar a figura de animais. Hoje ele ligou os números de 1 a 40 e formou o desenho do jacaré. Durante toda a atividade ela media a faz intervenção auxiliando a encontrar a sequência numérica para fazer o traçado. Ele termina o desenho e a professora entrega outra figura de jacaré na cor verde e sugere a ele que pinte com o lápis verde. Ela diz que ele não sabe identificar cores. Se pedir para ele pegar por exemplo o lápis azul ele não consegue. Segundo ela a coordenação motora dele é ruim, ele não consegue recortar "direitinho". Evandro faz outra atividade de Matemática. Desenha um conjunto de 5 bolas e outro conjunto com 4 bolas. Usa os dedos também como recurso para mostrar as quantidades (Diário de campo, 10/08/2017).

Figura 12 - Livro e atividades realizadas pelo aluno Evandro



Fonte: a própria autora com base no material coletado nas aulas em (2017)

Nesse episódio, notamos que nas atividades para o aluno Evandro, do 5º, a ênfase dos exercícios é a prontidão, ou seja, atividades de pré-alfabetização, colorido e conceitos matemáticos. Mesmo que a professora esteja incluindo um conteúdo importante para o aluno sobre percepção e sequência numérica, os objetivos, o tema e a disciplina são diferentes e as tarefas são em grandes quantidades. A esse respeito, concordamos com Santos e Albuquerque (2018) quando afirmam que todos os professores da sala precisam buscar formas de

contemplar os conteúdos, flexibilizando as atividades aos objetivos da aula e adequando-as ao ritmo da criança:

Por exemplo: uma atividade de leitura, interpretação e produção de texto para crianças que já são alfabetizadas pode ser considerada fácil e até mesmo normal, porém para a pessoa com deficiência que está em processo de letramento isso se caracterizaria como uma tarefa impossível de se realizar. Assim, caberia ao professor adaptar a tarefa para que fosse realizada a leitura e interpretação de imagens a partir do texto correspondente ao mesmo assunto dos demais colegas e, posteriormente, o aluno escreveria pequenas legendas para os desenhos analisados (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 112).

Em outros episódios na Escola Cora Coralina também identificamos atividades infantilizadas e de outras disciplinas que tinham a intenção de alfabetizar o aluno João Paulo, no 3º ano, descontextualizadas do tema da aula do professor referência:

Episódio 14 - Na aula de Ciências os alunos fizeram atividades sobre animais invertebrados que foram passados no quadro-giz. Isadora copiou as atividades. Peterson não veio a aula e João Paulo fez atividade de outra disciplina, Língua Portuguesa. A atividade do João Paulo foi revisão do alfabeto. Em uma folha colada no caderno a professora de apoio fez a leitura das letras com o aluno e mostrou figuras de palavras que iniciavam com cada uma das letras. O aluno tinha que achar a letra correspondente e colar a ilustração.

PA.: “M de maçã, qual é?”

O aluno aponta uma que não corresponde.

PA.: “Não.

O aluno mostra outra e a professora de apoio confirma:

PA.: “Está certo”.

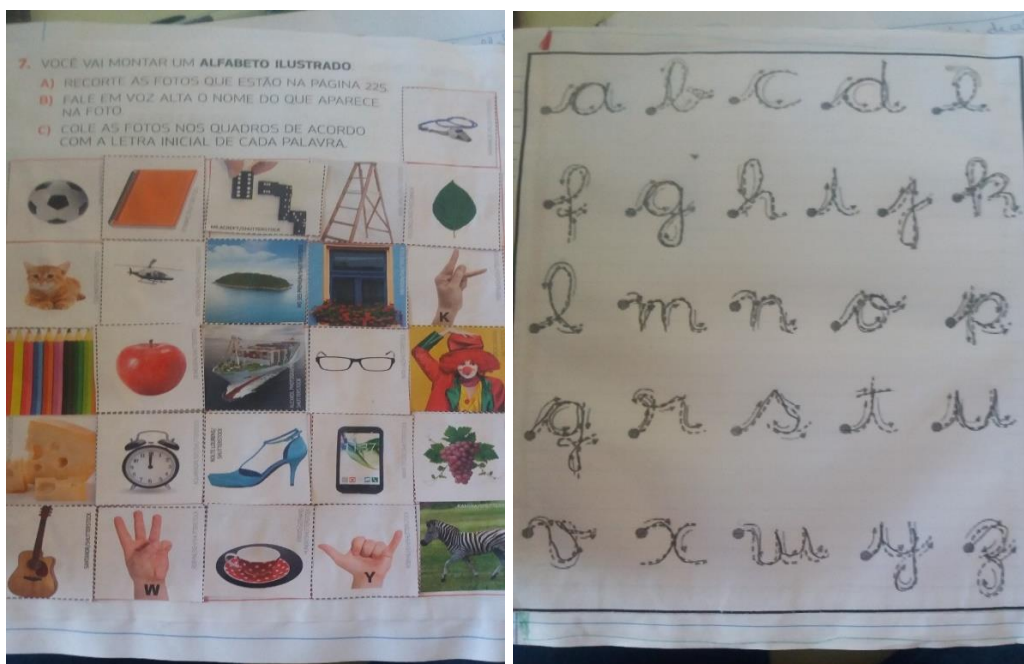
A prof.de apoio diz que João Paulo já viu todas as letras e famílias silábicas inclusive nas séries do 1º ano e 2º ano, mas que continua a revisão com essas atividades de alfabetização pois ele não conseguiu aprender.

Disciplina: Matemática

O professor referência explicou oralmente dezena, meia dezena, dúzia, meia dúzia através de exemplos de situações problema para a turma.

Logo depois passou no quadro alguns problemas envolvendo os conceitos acima. Isadora faz a mesma atividade que os demais colegas. Acompanha a turma. João Paulo continua a fazer atividades de Língua Portuguesa. Agora realiza uma atividade de cobrir os pontilhados do alfabeto maiúsculo.

Figura 13 - Foto das atividades do aluno João Paulo



Fonte: a própria autora (2018)

Como percebemos, o aluno fica alheio ao que o professor referência está ensinando e realizando atividades repetitivas do nível pré-silábico e sem relação com o conteúdo ministrado pelo professor referência, o que revela a necessidade de repensar se o foco deve ser neste momento a escrita e leitura de forma descontextualizada. Para Santos e Albuquerque (2018), os alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades de abstrair determinados conceitos, exemplos e conteúdos, mas as dificuldades não podem ser barreiras que impedem a aprendizagem, nem como a recorrência de treinos repetitivos. Esses autores ainda acrescentam que os alunos precisam perceber que há sentido em tudo que lhe é ensinado e que não basta somente a transmissão dos conceitos, mas que haja demonstração praticado professor, por exemplo, ao explicar de forma teórica o conteúdo sobre densidade pode realizar uma aula prática sobre experimento com água, ovo e sal e mostrar a todos da turma presença desse conceito na vida diária.

É relevante pontuarmos que os professores mesmo não trabalhando de forma unânime as atividades adaptadas ou flexibilizadas, houve momentos em que observamos esses tipos de atividades e que trouxeram resultados positivos para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, como esse episódio na turma do 2º ano na Escola Cora Coralina, onde houve a intervenção da professora referência Claudenice:

Episódio 15 - A aula é de Matemática e a professora referência entrega uma folha com atividades impressas sobre situação-problema de adição, escreva por extenso os números e tabuada do 2. Os alunos Fernando, Bianca e Vilma fazem a mesma atividade, acompanha a turma. A professora referência vai à carteira de todos os alunos para orientá-los. Mirian também recebe a mesma folha de atividades, porém com adaptação, aliás feita no momento da entrega da mesma através do uso do corretivo para tampar os números das ordens maiores e deixar os números menores com uma ordem. A prof. referência a acompanha, explicando e fazendo a mediação. Ela faz duas perguntas a Mirian:

Prof. R.: “qual é o número maior? Que número é esse?”

A aluna não responde. Em seguida a professora pede para ela desenhar “pauzinhos” para representar as quantidades da tabela (questão nº 1).

A aluna desenha o que foi pedido e a professora referência volta a carteira e pergunta a Mirian:

Prof. R.: “quantos pauzinhos você desenhou aqui? Conta para mim”.

E a aluna conta as quantidades corretamente.

Prof. R.: “Qual é o número maior que tem mais pauzinhos?”.

A: “É o dez”.

Prof. R.: “Conta então para mim”.

A: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,20.

Prof. R.: “Não... depois do 9 é o 10!”

OBS. A prof. de apoio faltou neste dia, por isso não foi citada em nenhuma situação (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2017).

Figura 14 - Foto das atividades de matemática

ATIVIDADES

01) Veja na tabela como foi a venda do jornal "A notícia" durante sete dias.

Segunda-feira	2	
Terça-feira	5	
Quarta-feira	4	
Quinta-feira	3	
Sexta-feira	8	
Sábado	10	
Domingo	1	

a) Em que dia a venda foi maior? _____

b) Em que dia foi menor? _____

c) Qual o total de jornais vendidos de segunda a quarta? _____

d) Quantos jornais foram vendidos ao todo no sábado e no domingo? _____

e) Qual a diferença entre a quantidade de jornais vendidos no domingo e na quinta-

02) Escreva os números por extenso, ou seja, como se lê os números.

2 _____


8 _____

1 _____

7 _____

6 _____

03) Desenhe o dobro de cada desenho. Lembre-se dobro é 2 vezes a mesma quantid
 $2 \times 4 =$



Fonte: a própria autora como base no material coletado durante as aulas (2017)

Percebemos nessa atividade adaptada direcionada pela professora referência Claudenice que a aluna Mirian precisou de ajuda individualizada para resolver as questões semelhantes às dos colegas, ou seja, da mediação da professora para

avançar o desenvolvimento. Observamos também que existem diferentes tipos de deficiência intelectual (VIGOTSKI, 1995) e diferentes tipos de apoio. Nesse caso, a aluna é constantemente estimulada a pensar e a utilizar recursos como a linguagem e os desenhos para a ação racional do conhecimento, pois tem um grande atraso no desenvolvimento. No decorrer da atividade, identificamos que houve avanços na contagem numérica, o que nos faz refletir que sem a mediação da professora não teria ocorrido.

A atividade apresentada é um bom exemplo da não necessidade da parceria em todos os momentos e que essa parceria é formativa, uma vez que a professora Claudenice tem curso de pós-graduação em Educação Especial. Ela demonstrou ter conhecimentos prévios sobre como adaptar as questões, mesmo realizando no momento da aula.

Outra aula que foi significativa para os alunos com deficiência intelectual e que teve atividade adaptada foi a de Língua Portuguesa, desenvolvida pela professora referência Vanessa, mas que contou com o suporte da professora de apoio Luciana:

Episódio 17 - A aula é de Língua Portuguesa e a atividade proposta pela prof. referência se chama “Parada da Leitura”. Ela explica e dá as orientações: leitura silenciosa, leitura oral e sequência do texto. Cada aluno pega no varal (barbante com prendedores) uma parte de um texto fatiado impresso. Kléber e Edmundo também participam da atividade. Kléber vai ao varal e pega um texto, indicado pela prof. referência, que é completo, mas de tamanho menor com sílabas simples e com menos parágrafos que os outros textos que estão fatiados. (No nível dele adaptado).

Em seguida a prof. apoio acompanha junto com os dois alunos. Kléber lê com a ajuda da prof. de apoio e Edmundo fica ao lado escutando a leitura.

A prof. de apoio faz perguntas orais para o Edmundo:

PA.: “qual é o nome do gato?”

O Edmundo responde falando o som do gato: “Miau...” e depois responde a palavra gato.

A prof. referência continua a atividade, pedindo aos alunos que façam a leitura da sua parte observando a sequência dos parágrafos, ou seja, começo com título, meio da história e conclusão.

A prof. referência também solicita a leitura em voz alta de Kléber. Ele lê de forma pausada, silabando. Depois ela faz perguntas a Edmundo:

PR.: “Como se chama o gato?”

Kléber: “Pepeu.”

PR.: “Onde ele fez cocô?”

Kléber: “Ele fez no mato.”

PR.: “não. Onde foi mesmo Kléber?”

Kléber: “No vaso, na areia”

Os alunos Kléber e Edmundo demonstraram interesse e participação nesta atividade, concentração e atenção (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/17).

As intervenções e interações foram simples, porém com a inclusão dos alunos Kléber e Edmundo, que foram estimulados a participarem da forma que conseguiam, mas com perguntas que direcionavam os alunos a fazerem a leitura dos fatos, isto é, com intencionalidade. Arantes e Namó (2012) corroboram com possíveis estratégias de ensino e dentre as sugestões apresentam a respeito à idade cronológica do educando, atividades compatíveis ao que está sendo ensinada, divisão das instruções em etapas olhando nos olhos dos alunos, respeito ao ritmo de aprendizagem oferecendo desafios constantes, entre outros. A partir disto, infere-se que as atitudes dos professores são os primeiros passos para a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Algumas situações de aprendizagem relacionadas às atividades educativas extraclasse que incluíram os alunos com deficiência intelectual foram exemplificadas pelos professores e mostram como são importantes para estimular a vontade de aprender e de estar juntos com os colegas na mesma atividade:

Exceto 77 - *Sim, o evento mais bacana que aconteceu foi durante um dos intervalos de recreação dos meninos, eu vejo como uma atividade extracurricular e estávamos nesse espaço e tem uma tábua de basquete lá, estávamos arremessando sem parar e nesse dia o Evandro estava lá e aí ele se propôs a participar[...]* (LUCAS, PI, 2017).

Exceto 78 - *Participam é o que eles mais gostam, então todos se a gente vai fazer alguma coisa diferente eles estão presentes. [...] Sempre são feitas nas eletivas, no turno da tarde alguma apresentação de dança e sempre tem algum participando, por exemplo, [...] teve o piquenique eles participaram[...] se vai fazer algum passeio como a gente foi na academia ao ar livre, aquela saindo para Caldas Novas, foi até um instrutor lá explicar a utilidade de cada equipamento daqueles a gente fez essa visita, eles gostaram muito, tudo que faz de diferente eles participam não são excluídos* (CLAUDENICE, PR, 2017).

Exceto 79 - *Sim, dá para ver sim as habilidades dá para ver, nem tudo é deficiência, essa criança também tem diversas habilidades. Participam, esse ano teve um teatro na escola que foi, os meninos adoraram, foi muito bom um grupo de fora veio e apresentou essa peça, foi muito bom, muitas crianças nem tinham conhecimento disso ne, de teatro, o que era, como era [...]* (OLÍVIA, PA, 2017).

Como notamos, o aluno com deficiência intelectual não deve ser excluído das atividades escolares, uma vez que também faz parte do processo educativo, tendo os mesmos direitos de acesso e permanência. Precisamos observar o que mais chama a atenção e o que estimula o aluno no processo de ensino aprendizagem. As

professoras Carla e Luciana disseram que estes discentes são bastante participativos, especialmente nas áreas de Educação Física e Arte:

Exceto 80 - *São muito participativos, nessa hora que mostram sua capacitação que eles fazem bem assim a gosto, que eles gostam de falar suas ideias, acho que essa é uma hora boa pra eles fazerem, não como os “ditos” normais ele fazem dentro das possibilidades deles, eles dançam quadrilha, esse ano mesmo eles dançaram muito bem, eu tive participando com eles, pro dia das mães, fazem lembrancinha, na educação física também, eles gostam muito de jogar bola, nas aulas eletivas que eles fazem muito esses cartões, aula de artes, pinturas, se desenvolvem muito bem (LUCIANA, 2017).*

Excerto 81 - *Eles participam de todas, eles adoram. Apresentações, datas comemorativas, teatro, música, dança [...] (CARLA, PA, 2017).*

Essas situações mostram que os alunos com deficiência intelectual gostam e podem estar participando de tudo o que é proposto na sala de aula, porém com os aparatos que dispõe e com ajuda do outro, isto é, tendo orientações do professor ou de outros colegas, pois segundo Vigotski (1995) são as interações entre os coetâneos que proporcionam o avanço no desenvolvimento. O mesmo autor indica que os alunos com deficiência intelectual são mais criativos do que os alunos sem deficiência “não no que diz respeito a produtividade, mas quanto a intensidade do seu curso” (VIGOTSKI, 1995, p. 78).

Na próxima subseção iremos refletir sobre os indícios de colaboração que foram identificados no trabalho entre os professores das turmas e analisar os aspectos positivos dessa parceria.

5.2.6 Indícios de colaboração entre o professor referência e o professor de apoio

Nos relatos dos professores e em alguns episódios, notamos indícios de colaboração entre o professor referência e o professor de apoio na sala regular, do qual exerce a função de um professor de educação especial. Contudo a colaboração não acontece de forma constante nas aulas e entre todos os professores, sendo insuficiente para o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva. Essa parceria constitui um dos caminhos para alcançar melhores resultados na realização das adaptações curriculares. Ao serem indagados se desenvolvem um ensino colaborativo, fizeram os seguintes comentários,

Excerto 82 – *Sim. É o meu apoio é a Carla né, é e tudo o que ela vai fazer ela me pede opinião, eu da opinião para ela, ela me mostra, os conteúdos que vai ser trabalhado, tudo, as provas, tudo que vai fazer. Ela adapta as provas dela junto com a matéria que eu estou dando, então assim é um apoio muito grande entre eu e ela, aquela entrosação entre eu e ela (JONAS, PR,2017).*

Excerto 83 – *Sim, nós temos uma colaboração muito grande entre nós em todos os aspectos. Algumas atividades eu pego a do professor que ele está trabalhando ali na sala e adapto junto com o aluno, então ele me passa o que está trabalhando com os demais alunos, as vezes é um texto, para o aluno escrever um texto como ele não escreve a gente faz um desenho e quando os colegas leem o texto, quando eles compartilham a gente também compartilha o que foi feito de forma adaptada (CARLA, PA, 2017).*

Os professores Jonas e Carla disseram que existe uma “*entrosação e colaboração*” entre eles, tendo aproximação nas trocas de informações e diálogo constante em sala. Nessas declarações, podemos perceber que na concepção deles o ensino colaborativo se trata de uma cooperação, mas na questão do ensino e elaboração das adaptações fica nítido haver uma separação das funções, enquanto a referência se destina a ensinar os alunos sem deficiência, à professora de apoio fica responsável pelo o ensino dos alunos com deficiência intelectual.

Na proposta de ensino colaborativo existe a separação dos papéis dos professores especialistas e professores da sala regular, enquanto os primeiros planejam os objetivos do aluno público-alvo da educação especial e prescrevem adaptações necessárias para os alunos e avaliam o rendimento escolar do aluno, os últimos planejam atividades e aulas para a turma incorporando as adaptações dentro dos conteúdos e unidades do currículo, bem como avaliam o progresso acadêmico das turmas de alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Diante disso, não é necessário que o professor de apoio fique ao lado do aluno com deficiência intelectual o tempo todo, mas que também ajude os demais alunos da sala, haja visto que ambos nessa proposta são conhecedores das necessidades dos alunos e já preparam todo o processo de aprendizagem para incluí-los.

Conforme Pletsch (2014), a colaboração entre o ensino regular e a educação especial, ou seja, entre os professores da sala comum e os da educação especial, representam uma condição importante para que ocorra a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Nesse sentido, as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva seriam associadas e não separadas proporcionando, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno de todos os alunos do ensino regular.

Esse arranjo de papéis dos professores precisam ser repensados pelos profissionais da educação, pois a educação inclusiva reivindica uma “configuração nova da escola se organizar em relação ao trabalho docente” (BRAUN, 2012, p. 216), uma vez que o trabalho em equipe se torna um sistema de apoio para entender, organizar e desenvolver as adaptações e ajustes curriculares para os alunos com deficiência.

Segundo Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014, p. 45), o modelo de serviço de apoio denominado ensino colaborativo ou coensino “é aquele em que o professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”. Sendo assim, essa proposta tem condições de promover resultados positivos, mas demanda que os professores referência e de apoio repartam as experiências, saberes e sugestões de adaptações na prática pedagógica, além de trabalhar sem distinção de alunos. Entretanto é indispensável que o professor de apoio tenha formação específica em Educação Especial, seja a nível de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada.

Os professores Victor e Olívia, do 3º ano, apesar de no planejamento registrarem de forma individual, expõem também indícios de colaboração, na troca de sugestões de atividades e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, porém com o respaldo da coordenadora nessa articulação das funções:

Excerto 84 – *Eu e a professora de apoio né, eu passo as atividades o conteúdo que vou dar e ela adapta para ele, volta para mim ver se está dentro do necessário eu digo se está bem, senão digo para fazer de outra forma, uso algumas atividades que eu já tenho, procuro a coordenadora a gente trabalha juntos. [...] conversamos, se o aluno, se ele aprendeu, eles aprendem mais logo em seguida esquece, sempre procuro dar o meu apoio para como que a gente vai fazer? Já fiz isso, aquilo, mas não está dando certo, então vamos fazer o que, tentar de outra forma, vamos ver o que acontece, aí eu falo, ela fala e então vamos, aí tenta tudo novamente de uma forma diferente (VICTOR, PR, 2017).*

Excerto 85 – *Sim. A gente está sempre em contato no dia-a-dia observando como que está o desenvolvimento da criança, muitas vezes ele é chamado quando vejo alguma coisa interessante, quando vejo alguma atividade para gente está conversando, e olhando, para gente tentar caminhar juntos (OLÍVIA, PA, 2017).*

O professor referência Victor ao afirmar que “*procuro a coordenadora a gente trabalha juntos*”, reconhece que a coordenadora também colabora na tomada de

decisões e encaminhamentos pedagógicos para os alunos com deficiência intelectual. A coordenadora desta escola faz um atendimento com cada professor individualmente, conforme o relato dela:

É feito uma vez por quinzena, isto é, de 15 em 15 dias, seguindo o mapa de horário e conversam sobre planejamento, avaliação, feedback, problemas de alunos que foram ou não resolvidos. Com os professores de apoio falam sobre flexibilização/adaptação das atividades, avaliação, planejamento, dificuldades.... No final de cada bimestre há um pré- conselho individual com cada professor para discutir sobre o desenvolvimento dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 03/08/2017).

Como vimos, a Escola Cora Coralina está começando a vivenciar alguns dos princípios do ensino colaborativo, uma vez que nesse serviço o papel dos gestores é importante para a articulação da comunidade colaborativa, pois

[...] são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

Os episódios abaixo mostram situações em que as professoras de apoio Olívia e Rita ajudam os professores referência Victor e Claudenice, dando apoio a todos os alunos nas carteiras e auxiliando-os na resolução dos exercícios.

Episódio 16 - *A toda a turma foi proposta a leitura silenciosa das atividades sobre sucessor e antecessor, horas e resolução de problemas página 68 e 69. O professor referência faz uma explicação oral dos conteúdos que já haviam sido trabalhados e passa nas carteiras tirando as dúvidas. A prof. de apoio também passa nas carteiras auxiliando todos os alunos. A professora de apoio é muito solicitada para explicar as atividades. Depois senta ao lado de Isadora (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2017).*

Episódio 17 – *Tanto o professor referência quanto o professor de apoio vão nas carteiras de todos os alunos acompanhar o desenvolvimento do colorido. Percebe-se parceria entre ambos no processo de ensino aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2017).*

Na primeira situação, percebemos que um dos componentes do co-ensino está sendo praticado em estágio inicial, a apresentação instrucional, da qual “um

professor conduz a apresentação das atividades e o outro é auxilia” (RABELO; 2012 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 57). As professoras de apoio Olívia e Rita auxiliam toda a turma, explicando o que precisam melhorar nas atividades, o que está bom e fazendo as intervenções necessárias.

Segundo Almeida (2018), as escolas da rede estadual de Goiás estão se orientando para a prática do co-ensino, pois contam com o serviço de apoio a inclusão escolar e precisam de direcionamentos para integrar o trabalho do professor especialista com o professor da sala comum. É um percurso que precisa de mais sinalizações para definir os limites de atuação dos profissionais e de mudanças na cultura escolar. O ideal seria que os professores de apoio tivessem formação em Educação Especial para que conhecessem a proposta do ensino colaborativo ou coensino.

Na turma do 2º ano, a boa convivência também é destacada pelos professores, todavia percebemos que o trabalho de ensino aprendizagem de toda a turma é dividido entre elas. Rita e Claudenice têm consciência de que a responsabilidade do aluno com deficiência intelectual não é somente dela, mas das duas:

Excerto 86 - *Nos dias de planejamento meu e dela a gente trabalha junto. [...] Assim todas as matérias conforme o que vai ser trabalhado no dia a gente senta e conversa como que dá pra adaptar pra criança que é especial (RITA, PA, 2017).*

Excerto 87 - *Sim, a gente tem um convívio muito bom eu e a Rita. Eu sempre falo o que ela tem que trabalhar, o que está mudando, ela tira opinião comigo, então assim temos uma convivência muito boa e um trabalho em conjunto muito bom que isso é importante e ajuda até as crianças, pois se a gente não tiver um convívio a gente não vai trocar experiências e as vezes a experiência de uma ajuda a outra. [...] o aluno não é só dela ou só meu, o aluno é nosso e por isso tem que ser em conjunto (CLAUDENICE, PR, 2017).*

Com base nesses relatos, o trabalho colaborativo está presente no momento de planejamento das professoras Rita e Claudenice, quando preparam as aulas e trocam ideias e experiências. No entanto, a colaboração entre as duas no ensino com todos os alunos acontece também no momento da realização das atividades, onde “tomam a leitura dos alunos” e auxiliam na resolução dos exercícios. A professora Claudenice tem especialização em educação especial, dado que contribui para uma maior manifestação dos indícios de colaboração em ambas as

partes. O episódio a seguir mostra a atuação em conjunto em uma atividade em sala de aula:

Episódio 18 - *Os alunos do 2º ano receberam uma avaliação, a capa das avaliações que tinha um desenho do saci para colorir. Todos os alunos fazem o colorido. Os alunos com deficiência intelectual realizam a atividade de forma independente a partir da orientação dada pela professora referência. Tanto o professor referência quanto o professor de apoio vão nas carteiras de todos os alunos acompanhar o desenvolvimento do colorido. Percebe-se parceria entre ambos no processo de ensino aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2017).*

Para o co-ensino, os professores de referência e de Educação Especial precisam de tempo para realizarem os planejamentos juntos, trocarem informações, dialogarem sobre os alunos e discutirem as ações que cada um realizará na aula, dentre elas as adaptações, os objetivos, as metodologias, os recursos e as atividades. No ensino colaborativo ou co-ensino, o professor de educação especial não é exclusivo do aluno com deficiência, mas da classe, devendo apoiar todos da turma e o professor do ensino comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Portanto, consideramos o ensino colaborativo um tema do qual deveria subsidiar os cursos de formação direcionados aos professores do ensino regular, pois é um caminho que pode contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que valorizam a escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial requer ações que favorecem não somente a permanência do educando, mas também a escolarização dos alunos e que sejam objetivadas na aprendizagem de conteúdos.

O aluno com deficiência intelectual não demonstra visualmente as limitações que possuem, como os com deficiência visual, auditiva ou física, pois suas barreiras são cognitivas e acentuadas pelas barreiras sociais. Geralmente, os anos iniciais do ensino fundamental são os momentos em que identificamos e diagnosticamos o aluno com deficiência intelectual, uma vez que essa fase exige as funções psicológicas superiores para ocorrer o processo de alfabetização, por isso faz-se necessário uma observação rigorosa e uma investigação compartilhada através do diálogo entre vários profissionais, como a psiquiatra, a psicopedagogo, o psicólogo e outros para descobrir se há tal deficiência no aluno.

Compreendemos que a escola nesse processo tem papel fundamental para encaminhar e planejar os caminhos para aquisição de conhecimento e desenvolvimento desses alunos, visto ser uma instituição que faz a mediação entre o indivíduo e os bens culturais acumulados pela humanidade. Por isso, cabe aos professores conhecer os alunos e tentar elaborar um trabalho que desenvolva as suas potencialidades. As possibilidades de entender e mover a participação dos alunos com deficiência intelectual são inúmeras, na medida que acreditamos que é possível que esses indivíduos aprendam por meios diferentes. “É buscar a eliminação de qualquer barreira social e educativa de caráter exclusivista que impeça o exercício de uma educação de qualidade para todos” (GOMES; SILVA, 2018, p. 164).

Assim, a proposta de educação dos alunos com deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva deve se realizar de acordo com mudanças na cultura escolar, bem como em práticas pedagógicas inovadoras diferentes daquelas tradicionais que destinam a um perfil de aluno padrão e homogêneo. Entretanto, sem as condições de trabalho, isto é, salas adequadas com espaço suficiente e número menor de alunos, recursos pedagógicos e humanos, valorização salarial, serviços de apoio pedagógico, funcionamento das salas de recursos multifuncionais e formação etc., o professor terá dificuldades na sua concretização.

Nesta direção, o nosso objetivo foi o de compreender como a escola com as condições e recursos que possuem desenvolvem um trabalho pedagógico voltado para os alunos com deficiência intelectual e, mais especificamente, como têm aplicado as adaptações ou flexibilizações curriculares para atender as especificidades desse público.

Sendo assim, os apontamentos desse estudo revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares e em relação aos conceitos de educação inclusiva, deficiência intelectual e currículo, pois apresentam uma construção inicial básica, que necessitam de maior aprofundamento teórico sobre o tema.

Evidenciamos nos documentos, arquivos e observações das escolas a legitimação das chamadas flexibilizações curriculares, termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, bem como a presença da teoria histórico cultural subsidiando as orientações pedagógicas, o que nos remete que os professores precisam ter acesso a formação continuada e encontros pedagógicos, como também apoio da família e de outros profissionais para estarem refletindo a sua prática e conhecendo os princípios da teoria para atuarem com esse público alvo.

Além disso, percebemos que a secretaria de educação do estado de Goiás nos últimos anos tem possibilitado avanços na sistematização do trabalho do professor de apoio, uma vez que têm proposto registros do trabalho desenvolvido em sala de aula, o que qualifica a função desse profissional e demonstra a responsabilidade e compromisso que ele deve ter. Dessa forma, consideramos esta ação um ponto positivo, pois o governo de Goiás buscou não somente garantir a oferta do serviço de apoio pedagógico ao aluno com deficiência intelectual, mas buscou caracterizar o professor de apoio e suas atribuições para, assim, ter organização e direcionamento do trabalho.

É evidente que as escolas estaduais têm um programa estadual para a educação especial com mais destaque e mais tempo que as escolas do município investigado. Recentemente, no final do ano de 2018, o município onde ocorreu a pesquisa aprovou, através do Conselho Municipal de Educação, as Diretrizes Municipais para o Ensino Especial e a Resolução, n.º 006, de novembro de 2018, que estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema de educação. O que revela uma preocupação da secretaria

mesmo que tardia, em estar se adequando a Política Nacional para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva (2008) e nos direciona a novas expectativas para o futuro da educação especial no município.

Os relatos dos professores participantes da pesquisa demonstram que eles enfrentam desafios e dificuldades na organização do processo inclusivo, principalmente devido à falta da participação da família na escola, da equipe multiprofissional e da ausência da formação continuada. Nesse sentido, percebe-se que o processo de educação inclusiva pode alcançar melhores resultados quando um número maior de profissionais der as mãos, para que aconteça o desenvolvimento de todos. Como afirma Cunha (2016), não haverá inclusão efetiva se não houver primeiramente a inclusão da família dos alunos com deficiência na escola, que é o primeiro lócus de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Constatamos que os professores têm interesse em realizar cursos de formação continuada, tanto fora quanto no contexto escolar sobre educação especial, porém não têm sido ofertados pelos órgãos mantenedores. Entendemos que a formação continuada pode contribuir para que os profissionais da sala regular tenham fundamentação teórica e mais recursos, estratégias e metodologias variadas no processo de ensino-aprendizagem. E dentre os cursos de formação que poderiam ser ministrados aos professores de apoio, poderia ser o relacionado a perspectiva do ensino colaborativo, cujas estratégias de ensino que inserisse as adaptações curriculares articuladas a um trabalho colaborativo entre os professores referência e professor de apoio, desde a fase inicial de planejamento das atividades das aulas até o trabalho com parceria nas turmas. Ao optar por esse trabalho, os professores precisam conhecer, problematizar e ampliar as concepções.

Identificamos em algumas situações, como as práticas pedagógicas inovadoras em que as adaptações curriculares estão sendo trabalhadas, sobretudo na mediação do conhecimento, nos indícios colaboração entre os professores de apoio e referência, em atividades, avaliações e metodologia e foram momentos ricos de aprendizagem, porém as adaptações curriculares são organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio, que aliás planejam e ensinam os alunos com deficiência intelectual demonstrando, assim, uma educação especial paralela no ensino regular.

No contexto da pesquisa, consideramos que as adaptações têm limites e possibilidades, uma vez que não podem ser idealizadas como a única prática que garantirá o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual na rotina da sala de aula comum, eliminando as barreiras que impedem o ensino dos conteúdos para os alunos com deficiência intelectual. Se os professores de apoio e referência não trabalharem em conjunto para que os alunos participem da aula que foi planejada para toda a turma utilizando as adaptações, essa estratégia não promoverá a inclusão escolar, mas, sim, uma integração ou segregação.

O estudo de campo possibilitou a identificação e a reflexão das adaptações curriculares como instrumento pedagógico, que media a apropriação do conhecimento e auxilia o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual que frequenta o espaço das escolas de ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Elas são uma possibilidade de acessibilidade curricular, visto que há uma variedade estratégias e de alunos com diferentes níveis de deficiência que não gostam ou aceitam atividades diferenciadas ou flexibilizadas. Por isso que é de suma importância que os educadores continuem a apropriar de conhecimentos novos para que possam ressignificar a sua prática pedagógica de acordo com as individualidades de cada aluno, tendo consciência de que ele aprende a ser professor desse público, ensinando os alunos com deficiência intelectual.

Constata-se que os alunos com deficiência intelectual participam das aulas do professor referência, mas não em todos os momentos e com acesso aos conteúdos, pois observamos que em muitas atividades os professores não realizam ajustes e aplicam atividades descontextualizadas e de conteúdos diferentes dos que estão sendo trabalhados no currículo da série e também de outras disciplinas. As atividades infantilizadas, como cobrir pontilhados e colorido de desenhos, que ocorrem em muitas situações.

As observações revelaram que as escolas do município não estão oferecendo o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, que ficam mais fechadas por falta de professores com formação e/ou por falta de recursos financeiros para pagar o profissional. Além disso, foi percebido que nas escolas municipais há também poucos professores de apoio com licenciatura e formação continuada em educação especial, onde muitos estagiários vem atuando

na função de professora de apoio sem ter preparação para acompanhar os alunos com deficiência intelectual. Isso indica que falta políticas públicas em consonâncias com estados e municípios, pois existem muitas leis que garantem a educação inclusiva e oferta de serviços de apoio, mas não têm chegado de forma prática ao chão da escola.

A temática da pesquisa não se esgota, haja visto que novas questões para futuros debates foram surgindo no decorrer da discussão das análises e possuem relevância para aprofundamento do estudo. Algumas delas se referem a investigação das adaptações/flexibilizações das atividades articuladas a proposta do Desenho Universal da Aprendizagem, os impactos da formação continuada na perspectiva do ensino colaborativo para o professor de apoio e a relatos de experiências e estratégias exitosas de professores de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Com isso, partimos para ampliação das discussões e enriquecimento de práticas pedagógicas inclusivas para o processo de ensino-aprendizagem para o aluno com essa deficiência, tendo esperança de trilharmos resultados satisfatórios na educação inclusiva.

Esperamos que essa pesquisa venha contribuir para a reflexão do tema e que os professores do ensino básico tenham acesso as informações construídas, para que possam estimular mudanças mais intensas nas escolas regulares em relação a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual**: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11 ed. Tradução de Miguel Ángel V. Alonso. Madrid: Editorial Alianza, 2011.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6197>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. Letramento para estudantes com deficiência intelectual Un.II. In: TARTUCI, Dulcéria; SILVA, Wellington Jhonner D. B. **Curso de aperfeiçoamento em letramento para estudantes com deficiência**. Goiânia, MEC/Secadi/ UFG/RG, 2018.

ANACHE, Alexandra Avach. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MITIJÁNS, Albertina; MARTINEZ, Maria Carmem Villela Rosa Tacca. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 109-138.

ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira; SANTOS, Joelza de Oliveira. Deficiência intelectual: desafios enfrentados por professores frente a uma proposta inclusiva. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.). **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p. 139-158.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000428.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ARANTES, Denise Rocha Belfort; NAMO, Danilo Namo. Deficiência intelectual: da família à escola. In: ALMEIDA, Maria Amélia (Org.) **Deficiência intelectual**: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação e Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), 2012. p. 133-144.

ATAIDE, Cintia Aparecida; SOUZA, Rita de Cácia Santos. A deficiência intelectual e as dimensões familiares: desafios emergentes. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p. 139-158. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto; HASS, Clarissa. **Currículo e Educação Especial: uma relação de (Re)invenção necessária a partir das imagens narrativas dos cotidianos escolares**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. s./p. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BARBOSA, Marily Oliveira; DUARTE, Lourdes Nascimento; VITORINO, Anderson Francisco. Deficiência intelectual: desafios e possibilidades de escolarização reveladas nas produções científicas. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018. p. 205-232. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
BERSCH, Rita. MACHADO, Rosângela. Módulo III Tecnologia Assistiva –TA: Aplicações na Educação. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. p. 61-99.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3095?show=full>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. 2010.

BRASIL. **Resultados Finais do Censo Escolar de Goiás/2017**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 12 set. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 13 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 07 ago. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 04/2009**. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. (Caderno 1).

BRAUN, Patrícia. **Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual**. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100075&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRITO, Maria da Consolação dos Santos. Currículo Inclusão: uma necessidade inédita. **Revista Gestão em Rede**, n. 59, p. 8-9, mar. 2005.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos**. Porto: [s.n.], 1994.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl; CORRÊA, Roberta Pires. **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento pedagógico na elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 5., 2015, São José. **Anais...** São José: CEDUCE, 2015, s./p. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>>. Acesso em: 25 jul 2018.

CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 2019 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8446>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação Especial e educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 128-151.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. s./p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: e reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b. p. 99-123.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14187>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti; SOARES, Rosemar Santos. **As concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual**. *Educação Especial em Debate*, Vitória, v. 1, n. 01, p. 87-102, 2016. Disponível em: <periodicos.ufes.br/REED/article/download/14599/10247>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. **Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CONCEITO. Disponível em: <<https://conceito.de/adaptacao>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147927>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino da. DENARI, Fátima Elisabeth. Concepção docente sobre adequação curricular na educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 9, n. 1, p. 26-36, jan;/mar. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6854>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DENARI, Fátima Elisabeth. Dimensões teórico-práticas da Educação Inclusiva. In: DECHINI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 37-50.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico- comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. SIERRA, Dayane Buzzelli. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.

FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FRANCO, Marco Antônio Melo. Formação docente, ensino e aprendizagem em contextos de inclusão. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **As complexas tramas da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

FELICIO, Natália Costa. PEDROSO, Cristina Cinta Araújo. O ensino do aluno com deficiência na escola regular. **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 447-458, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7048/5061>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97506/fonseca_ka_me_bauru.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo**: uma proposta da educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GALVANI, Márcia Duarte. **UFSCar pesquisa adaptações curriculares para alunos com deficiência**. Youtube, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RsrsvX3TXbM>>. Acesso em: 01 out. 2018.

GALVANI, Márcia Duarte. MENDES, Melina Thaís da Silva. Letramento para estudantes com deficiência intelectual. In: GONÇALVES, Adriana Garcia. CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula P. **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 139-159.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vigoskianas. **Revista Ponto de vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, jul./dez. Florianópolis, SC, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas – livro 3**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 3, p. 582-594.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilização curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos; JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Bras. Ed. Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RsrsvX3TXbM>>. Acesso em: 01 out. 2018.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_ArtigoSemperiodicos_2012.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação-Gerência de Ensino Especial/SRE. **I Encontro de Mediadores da Inclusão de 2016**, Pires do Rio, março de 2016a.

GOIÁS, Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016b. Disponível no site: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%c3%89DIO.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

GOIÁS, Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. **Proposta pedagógica educação integral em tempo integral**. Goiânia, 2016c.

GOIÁS, Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial. **Diálogo sobre avaliação e currículo para a diversidade**. Caderno 3. Organizado por Lorena Resende Carvalho e Sebastião Donizete de Carvalho. 2010a.

GOIÁS, Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial. **Projeto sociedade goiana de inclusão**. Caderno 6. Organizado por Livia Maria Rosa e Sebastião Donizete de Carvalho, 2010b.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 07**, de 15 de dez. de 2006. Goiânia, Goiás, 2006. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/201602/res__cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. **Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos**. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Orientações para avaliação interna e/ou externa junto aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e outras necessidades educacionais especiais**. Goiânia, Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação-Gerência de Ensino Especial [2016/2017a?].

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Anexo 1-Orientações da Gerência Especial**. Goiânia, Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação- Gerência de Ensino Especial [2016/2017b?].

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Orientações sobre o preenchimento do instrumento de planejamento quinzenal dos profissionais de apoio à inclusão e dos professores de AEE**. Goiânia, [s.n.]. [2015/2017?].

GOIÁS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes para o ensino especial em [cidade]⁴⁸ - Goiás, dezembro/2018.

GOMES, Joseleine de Campos. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GOMES, Christianne Rocha; SILVA, Joilson Pereira da. Reflexões sobre educação inclusiva: perspectivas e desafios. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018. p. 159-182. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GONÇALVES, Andréa Perelmutr; CHISTO, Sandy Varela. A (não) participação dos sujeitos com deficiência intelectual nas avaliações nacionais. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p.147-158.

GREGORIS, Marcia Regina. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzi, São Paulo, 2009. Disponível em:

⁴⁸ Por questões éticas, a cidade não será mencionada aqui.

<<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1728#preview-link0>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. Adaptação Curricular para Alunos com Deficiência Intelectual no relato dos Professores das Escolas Estaduais Paulistas. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 8, n. 3, p. 437-452, set./ dez. 2015.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/6417>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

LAGO, Danúsia Cardoso. Ensino Colaborativo: Benefícios Pedagógicos e Sociais para os Alunos com Deficiência Intelectual. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2931>>. Disponível em: 01 ago. 2018.

LAVARDA, Eliane Sperandei. **O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM**. 2014. p. 124. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7158/LAVARDA%2c%20ELIANE%20SPERANDEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Disponível em: 01 ago. 2018.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 mar. 2018.

LIMA, Luzhermínia Carvalho. **Considerações sobre flexibilização curricular**. Goiânia, Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação-Gerência de Ensino Especial, [2016/2017?].

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>>. Disponível em: 01 ago. 2018.

LOPES, Claudia. **Adaptações Curriculares**. Youtube, 27 set. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vKM28ZIN07c>>. Acesso em: 01 out. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. Currículo como política cultural: possibilidades de pensar a diferença. In: DECHINI, Cláudia. SILVA, Lázara Cristina. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 81-96.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso - NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARQUES, Aline Nathalia. DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen* v 14, n. 23, p.87-103, 2013.

MARQUES, Maria do Rosário Correa. **A problemática do currículo na inclusão de crianças com NEE**. Ílhavo: [s. n.], 1998. Disponível em: <<http://lgp.fl.pt/arquivo/documentos/trabalhoNEE.doc>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições á luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Neurilene. **O que você faz no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)?** Postagem escrita em 01 de junho de 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/37/horario-de-trabalho-coletivo-pedagogico>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000300395&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia Histórico-Cultura**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Ver. Bras. Educ.** v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios Vilaronga; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo este desafio. 1.ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Adaptaciones curriculares**. Madrid/Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. Educación Primaria.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p.35-52, jan./abr. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382008000100004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar**: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. Dissertação Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa DE Pós-Graduação em Educação, Natal, 2015.

NÚÑEZ, K. N. ROMERO, V. R. **Compendio de Trabajos posgrado**. Cuba, ed. Pueblo y Educación, 2012.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmia; Marília: Fundepe, 1993.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

PAULA, Hulda Iza Gonçalves de. **Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8690>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

PIMENTEL, Susana Couto. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES,

Maria Dolores Fortes (Org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018. p. 13-34. Aracaju: Criação, 2018. p. 139-158. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; VLIESE, Érica Costa. Plano Educacional Individualizado (PEI) e Currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: I SEMINÁRIO DE INCLUSÃO ESCOLAR - PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1. 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese_e_pletsch.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luís Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

RAIMUNDI, Iasmim Cardoso. Inclusão de aluno com paralisia cerebral na rede regular. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão**: situações de sala de aula. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 131-149.

REIS, Anderson de Araújo; MENDONÇA, Ana Cláudia Souza; SOUZA, Rita de Cácia Santos. A pedagogia da negação e o processo de ensino aprendizagem na deficiência intelectual. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p. 159-182. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

REY, Fernando L. González. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (Org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 47-70.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Educação inclusiva**: estamos a fazer progresso? Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. MH Edições. Cruz Quebrada, 2006.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio Rodrigues. Práticas pedagógicas no ensino da criança com paralisia cerebral. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. v.1, p. 73-110.

RODRIGUES, Sônia Maria. Alfabetização e Deficiência Intelectual: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco, 2017. p. 33-54.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a práticas. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Danielle Neves; ALBUQUERQUE, Richardson Batalha. A avaliação para os alunos com deficiência Intelectual (DI): conceitos, concepções e práticas. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.). **Aprendizagem e Deficiência intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p. 104-127. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3885/Renata%20Porcher%20Scherer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SILVA, Maria Rita Paula da. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Faculdades EST, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_d12e9ac49aee3f5e43233c8208cc2cd>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SILVA-PORTA, Wilma Carin. **Práticas pedagógicas aos educandos com deficiência numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3188/6675.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SILVA-PORTA, Wilma Carin; GUADAGNINI, Larissa; TRAVAGIN, Karla Cadamuro; DUARTE, Márcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. **Revista Educação Especial**, v.29, n. 54, jan./abril p. 215-231. Santa Maria,2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15248>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, Janaína Cassiano. **A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil brasileira**: análise de Teses e Documentos Oficiais no período de 2000 a 2009. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2308>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545?show=full>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educador es. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (Org.). **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco**: Discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. Disponível em: <<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SOUZA, Marcos Leonardo de. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: um conceito fundamental para a prática pedagógica. 2018. Disponível no site: <<https://educacaoetransformacaooficial.blogspot.com/2018/07/psicologia-dodesenvolvimento.html>>. Acesso em: 13 set. 2018.

TANAMACHI, Elenita de Rício. A psicologia no contexto do materialismo-histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TARTUCI, Dulcéria. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UFL, 2011. p. 1780-1793.

TARTUCI, Dulcéria; ALMEIDA, Juliana Daniela Cavalcante; DIAS, Daiane Tomé; Professores de educação especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás. In: NEVES, Adriana Freitas. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 281-296.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 183-206.

UNESCO. **Declaração sobre a Diversidade Cultural**. 2002

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien-1990**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 14 jul. 2018.

VALERA, Juliessa Ricce. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123892>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

VALADÃO, Gabriela Tannús. MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 out. Rio de Janeiro, 2018.

VALLERA, Ana Lúcia Côrrea; BORELLI, Laura Moreira; LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Análise Comparativa de um documento de adequação curricular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p.1-13, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3482>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65337317.2.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Goiás - UFG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.016.997

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás" tem como pesquisadora responsável, Dr^a Dulcéria Tartuci e está ligada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo central da pesquisa: "Analisar como os sistemas de ensino do estado de Goiás vem sendo organizado e estruturado para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de educação especial. Como objetivos secundários, a pesquisa apresenta: a) Compreender e analisar os impactos da implementação das diretrizes políticas, a partir de 2008, e as novas demandas para atuação dos professores; b) a formação de professores e demais profissionais da educação e; c) a reorganização das instituições e dos serviços de educação especial para inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou supertodação).

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos são mínimos para os participantes. Contudo, tendo em vista que a investigação envolve seres humanos, dotados de particulares, (entrevistados e entrevistador), é possível que cause constrangimentos em algumas abordagens durante o processo de coleta de dados, tais como: rememorar acontecimentos marcantes, evidenciação dos nomes das cidades dos participantes, até mesmo estranheza dos mesmos ao estarem reunidos em grupo. Todavia, vale ressaltar, "que se terá o máximo de zelo para que isso não ocorra, no afã de garantir e salvaguardar o anonimato dos participantes e das instituições das quais pertencem. Outrossim, para minimizar possíveis inquietudes, organizar-se-á um ambiente no qual as pessoas se sintam à vontade para dialogar/contribuir com o estudo ora proposto". Como benefícios, a pesquisa aponta que o estudo possibilitará o fortalecimento do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn), com a produção científica na região Centro-Oeste e com o fortalecimento de uma cultura educacional vinculada a pesquisa nesta região. "De igual modo, beneficiará os sistemas de ensino básico, por meio da formação de professores e pesquisadores em educação".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, sua metodologia está bem delineada e em consonância com a Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados Informações básicas com cronograma adequado; Folha de Rosto assinada; Projeto de Pesquisa; Roteiro de entrevista nos grupos focais; termo de compromisso devidamente assinado pelos pesquisadores; Termo de Anuência devidamente assinado pelo Subsecretário responsável pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão; Termo de Anuência assinado pela Diretora da Escola Santa Clara - Pestalozzi do município de Catalão; questões norteadoras a serem exploradas no grupo focal com os participantes professores; questões norteadoras das entrevistas com os participantes gestores; orçamento da pesquisa; modelo de TCLE que será aplicado aos professores devidamente elaborado; modelo de TCLE que será aplicado aos gestores devidamente elaborado; modelo de Carta de Cessão de direitos autorais do conteúdo das entrevistas; cronograma de atividades.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante dos documentos apresentados, sou pela aprovação deste protocolo, salvo melhor juízo deste Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para novembro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_866486.pdf	03/03/2017 23:08:04		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/03/2017 23:07:18	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_PDF.pdf	03/03/2017 22:42:30	Dulcéria Tartuci	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/03/2017 22:16:04	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SMC.pdf	03/03/2017 21:10:53	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SEE.pdf	03/03/2017 21:10:24	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_ESC.pdf	03/03/2017 21:09:56	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_com_Professores Grupo Focal.pdf	03/03/2017 21:08:23	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_com_Gestores.pdf	03/03/2017 21:05:19	Dulcéria Tartuci	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/03/2017 21:04:36	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Professores_e_Educadores.pdf	03/03/2017 21:04:12	Dulcéria Tartuci	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Ausência	TCLE_Professores_e_Educadores.pdf	03/03/2017 21:04:12	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_gestores.pdf	03/03/2017 21:01:59	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Cessao_de_direito.pdf	03/03/2017 20:58:24	Dulcéria Tartuci	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	03/03/2017 20:55:53	Dulcéria Tartuci	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 17 de Abril de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

Anexo B - Roteiro de Observação

Baseado no livro: **Investigação Qualitativa Em Educação – Uma Introdução Á Teoria e aos Métodos de Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen**

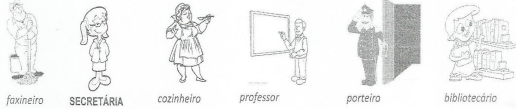
Roteiro de Observação
Pesquisa - ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS DOCENTES
Pesquisadora: Maria Alice de Araújo
Estrutura Física da escola
<p>Localidade das escolas que compõe o universo desta pesquisa;</p> <p>Tamanho do Espaço Físico e quantidade total de alunos e de alunos público-alvo da educação especial matriculados nestas escolas;</p> <p>Características do espaço escolar, tipo de construção, adequações dos espaços físicos para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial;</p> <p>Temperatura, luminosidade e ventilação das salas comuns e da sala de recursos multifuncionais;</p> <p>Disposição das mesas, carteiras, armários na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais;</p> <p>Aspectos referentes à decoração como ilustrações, cartazes e outros nas paredes;</p> <p>Material didático e pedagógico utilizados na sala de aula por professores referência e professores de apoio tais como: jogos pedagógicos, quadro – giz, Datashow, desenhos, filmes e outros;</p> <p>Material didático e pedagógico da sala de recursos multifuncionais;</p> <p>Estrutura de apoio educacional (profissionais envolvidos no processo de ensino das salas comuns e da sala de recursos multifuncionais).</p>
<p>No Ambiente de Aprendizagem:</p> <p>a) Na sala de aula comum observar:</p> <p>A organização da sala, buscando identificar as marcas da organização destes espaços;</p> <p>A decoração da sala tendo em vista as adaptações curriculares / adequações razoáveis que favorecem o acesso dos alunos com deficiência intelectual ao conhecimento;</p> <p>A interação entre o profissional de apoio e professor referência da sala de aula no intento de reconhecer:</p> <p>Ⓜ A concepção de práticas de ensino destes profissionais;</p> <p>Ⓜ A forma de organização das atividades da sala de aula:</p> <p>Ⓜ A relação entre a atividade programada para a turma e as atividades programadas para os alunos com deficiência intelectual. (Adaptação? Redução? Atividade diferente?)</p> <p>Ⓜ A parceria entre o professor regente e o profissional de apoio no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DI.</p> <p>A interação entre professor regente / alunos; profissional de apoio / alunos;</p> <p>Ⓜ O aluno realizou as atividades independentemente a partir da orientação dada?</p> <p>Ⓜ As atividades foram desafiadoras ou infantilizadas?</p> <p>Ⓜ O aluno realizou as atividades com ajuda?</p> <p>- Que mediação foi realizada?</p> <p>- Quem fez a mediação?</p> <p>- Que instrumentos foram realizados para a realização da mediação?</p> <p>- A interação entre aluno com deficiência intelectual / alunos sem deficiência</p> <p>Ⓜ Houve trabalhos em grupo?</p> <p>- Os alunos com deficiência interagiram com os demais colegas?</p>

- Houve conflitos ou situações de preconceito ou exclusão?
. Que recursos estão sendo utilizados para que os alunos com deficiência intelectual tenham acesso aos mesmos conteúdos dos alunos sem deficiência?
- Identificar nas atividades escolares cotidianas, por meio das práticas de ensino, a participação dos alunos com deficiência no desenvolvimento das mesmas.

Anexo C – Avaliação completa flexibilizada de Geografia da Escola Cora Coralina- 2ºano

Avaliação Mensal de Geografia

1 – Encontre, no diagrama abaixo, o nome de algumas profissões que podem ser exercidas em uma escola. Observe as dicas.



faxineiro SECRETÁRIA cozinheiro professor porteiro bibliotecário

Y	C	I	A	F	A	X	I	N	E	I	R	O	O	A	H	C	F	S
R	Y	D	M	A	K	P	N	B	I	B	S	M	Y	K	A	V	X	E
P	Q	I	S	C	N	O	V	X	B	L	E	B	I	O	O	X	P	C
O	F	R	X	C	O	Z	I	N	H	E	I	R	O	B	E	X	W	R
R	O	E	D	N	B	M	D	A	J	T	I	K	L	D	I	L	W	E
T	M	T	Q	I	A	J	Y	J	C	K	N	M	W	E	M	N	D	T
E	D	O	P	J	N	B	P	R	O	F	E	S	S	O	R	A	P	Á
I	J	R	E	O	Z	T	N	M	I	K	T	N	G	Y	E	I	V	R
R	C	G	B	I	B	L	I	O	T	E	C	Á	R	I	O	S	W	I
O	K	F	H	F	C	F	W	W	N	S	P	A	N	H	W	R	S	A

2 – Assinale as alternativas que melhor definem a escola. (professor leitor)

- () A escola é onde as crianças vão somente para brincar e se divertir.
- () Apesar de as escolas serem diferentes, é neles que aprende a viver e a tornar-se uma pessoa melhor.
- () A escola é um lugar para ficar isolado, sozinho. Não há convivência entre funcionários, nem entre alunos e professores.
- () Na escola aprendemos a respeitar as diferenças.

• Ouça o que a professora vai ler.

O Brasil no Mundo

Mariana tem 10 anos e vive no Brasil. Seu primo de 15 anos, também brasileiro, vive no Estados Unidos da América desde que tinha 4 anos. Mariana gosta muito do primo, mas eles se encontram poucas vezes, pois moram longe. Para a saudade diminuir, eles conversam por telefone principalmente pela internet.



3 – Percebemos que Mariana mantém relação com diferentes países mesmo sem sair do Brasil. A comunicação é feita por:

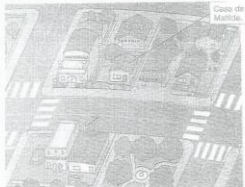
- a – () fax e telefone
- b – () carta e computador.
- c – () bilhete e telefone
- d – () telefone e computador.

4 – Observe estas fotos que trabalham em escolas. Em seguida, relacione o nome da profissão e as funções exercidas por essas pessoas à foto correspondente. (Acompanhe a leitura da professora)



Secretário: cuida das matrículas e dos documentos dos alunos,	Foto nº _____
Diretor: organiza as atividades de toda a escola e discute. Questões com pais, alunos e professores.	Foto nº _____
Faxineiro: trabalha na limpeza da escola.	Foto nº _____
Professor: prepara as aulas, explica a matéria e ajuda os alunos a aprender.	Foto nº _____

5 – Observe a imagem a seguir que mostra a casa de Matilde e de seus vizinhos.



a – Em relação à casa de Matilde, qual é o vizinho que está imediatamente à esquerda?

- a – () A peixaria.
- b – () A marmoraria.
- c – () A padaria.
- d – () A funerária.

b – Em relação à casa de Matilde, qual é o vizinho que está imediatamente atrás?

- a – () A funerária.
- b – () A peixaria
- c – () A padaria.
- d – () A marmoraria.

6 – Utilize os nomes do quadro e complete a história a seguir pelo nome das dependências de uma escola.

Sala de aula	diretoria	biblioteca	sala dos professores
Quadra esporte	sala de informática	secretaria	

Faltando 10 minutos para se dirigir a _____ do 2º ano, o professor Cleber

• () sala de aula () diretoria () biblioteca
foi buscar alguns materiais em seu armário na _____ e devolver um

• () sala dos professores () biblioteca
livro que havia pegado na _____. Lembrou-se, então, de que precisava falar

• () sala de aula () diretoria () biblioteca
com dona Marli, a diretora, e foi a _____. Depois passou na _____ para

• () quadra de esporte () diretoria () biblioteca
falar com Ismael, o professor de Educação Física, sobre uma atividade que fariam em conjunto.

Por fim ainda foi à _____ para reservar -la para que seus alunos

• () sala de informática () diretoria () biblioteca
pudessem realizar uma pesquisa na internet.

• Ouça o texto que a professora vai ler a seguir.

Apesar dos direitos sociais serem garantidos por lei, muitos brasileiros são privados de ter uma alimentação de qualidade, uma moradia digna e acesso a lugares de lazer. Diante dessa realidade, percebemos que os direitos registrados na Constituição Brasileira e na Declaração Universal dos Direitos Humanos não estão sendo devidamente assegurados em nosso país. Contudo cabe a cada um de nós, cidadãos, lutar para que estas leis sejam colocadas em prática.



Em relação ao texto podemos afirmar que:

- A – () Toda pessoa que trabalha muitas horas por dia não podem ter direitos sociais.
- B – () Os nossos governantes empenham muitos nesses problemas sociais.
- C – () Somente as pessoas ricas desfrutam dos direitos sociais.
- D – () Independente da classe social, todos tem direitos de morar, trabalhar, estudar e viver bem.

BOA AVALIAÇÃO!!!



Anexo D - Avaliação bimestral de Geografia da Escola Cora Coralina -3º ano

Avaliação Bimestral de Geografia

1- Leia o texto abaixo e resolva as atividades que seguem.

Síntese Saneamento Básico

Entre os serviços de saneamento básico podemos citar: tratamento de água, limpeza pública das ruas e avenidas, coleta e tratamento de resíduos orgânicos (em aterros sanitários) e materiais (através de reciclagem)

Com as medidas de saneamento básico garante-se a saúde pública, evita-se a contaminação e a proliferação das doenças e preserva-se o meio ambiente. Ainda pode melhorar a atividade econômica e a qualidade de vida das pessoas.

A água necessita de tratamento para se adequar (ficar boa) para o consumo humano. Mas todos os métodos (tipos) têm suas limitações. Por exemplo, não é possível tratar água de esgoto para torná-la potável (boa para beber). Para tratar a água via desde a fervura, filtração e cloração.

O lixo tem que ser bem acondicionado (guardado) para facilitar sua remoção. Às vezes o lixo é triturado e jogado na rede de esgoto. Isso é bom porque diminui o volume do lixo, mas é ruim porque aumenta a carga da rede de esgoto. Por exemplo, a parte orgânica do lixo pode ir para alimentação dos porcos. O mais indicado é encaminhar o lixo para o aterro sanitário regularizado, com procedimentos de reciclagem e geração de renda.

- a) Marque no texto os serviços de saneamento básico.
- b) De acordo com o texto o que devemos fazer como o lixo?

2- Complete as frases com as palavras do quadro.

orgânicos – fervura – filtração e coloração, tratamento de água, materiais, das ruas e avenidas.

a) Entre os serviços de saneamento básico podemos citar _____, _____, limpeza pública _____, coleta e tratamento de resíduos _____ em aterros sanitários e _____ através da reciclagem.

b) O tratamento simples da água vai desde a _____, _____ e _____.

3- Coloque (V) se for verdadeiro e (F) se for falso.

- São benefícios do saneamento básico:

- a) () Evita-se a contaminação e proliferação das doenças.
- b) () Preserva-se o meio ambiente.
- c) () O saneamento básico não é um bom investimento público.
- d) () Pode melhorar a atividade econômica e a geração de renda das pessoas.
- e) () O saneamento básico prejudica a vida das pessoas.

4- Responda.

a) Em sua opinião qual a melhor opção para trata o lixo?

b) Na reciclagem o que podemos fazer com a parte orgânica do lixo?

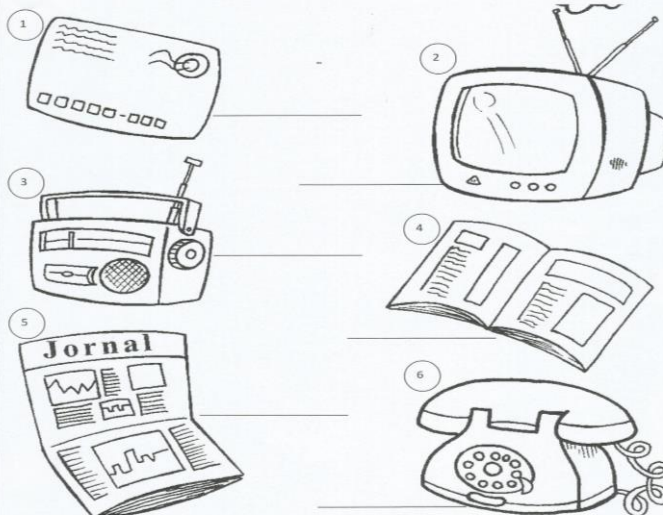
c) Por que o tratamento de água tem suas limitações?

5- Sobre a trituração do lixo, explique:

a) Os pontos positivos, isto é, por que é bom.

b) Os pontos negativos, isto é, por que é ruim.

6- Escreva o nome de cada meio de comunicação e pinte os que você já usou.



- Agora separe-os de acordo com as colunas indicadas.

Falada	Escrita	Visual/Falada

Boa Avaliação!!!

Anexo E – Avaliação completa flexibilizada de História da Escola Cora Coralina-5º Ano

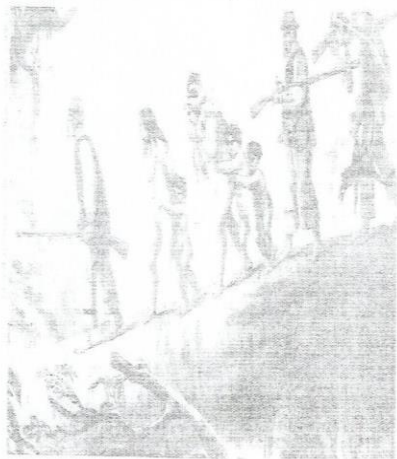
Avaliação Bimestral de História

As questões de textos serão lidas pela professora de apoio à inclusão

1- Leia com atenção, observe a gravura e responda.

Obs.: Onde houver necessidade de leitura ou registro escrito, serão feitos pelo professor de apoio a inclusão escolar.

- Antes de se aventurarem pelo interior em busca de minerais preciosos, a principal atividade desenvolvida pelos bandeirantes era a caça e o apresamento de indígenas.



a) Para o que esses indígenas eram capturados?

() Trabalho escravo () Para Guerra () Para festa

b) O que os bandeirantes descobriram nos estados de Mato Grosso de Goiás?

() Pau Brasil () Ouro () Tecidos

2- Os Bandeirantes foram homens valentes responsáveis pela expansão do território brasileiro. No caminho que percorriam, surgiram novas povoações, arraiais e vilas. Estes homens saíram de São Paulo e São Vicente e, caminhando através de florestas e rios, dirigiram-se para o interior do Brasil. O Rio Tietê foi um dos principais meios de acesso para o interior de São Paulo. Estas exportações territoriais eram chamadas de Entradas ou Bandeirantes.

- Marque a alternativa correta

A) () Os Bandeirantes eram homens valentes responsáveis pelo aumento do território Brasileiro

B) () Estes homens saíram de Portugal e iam para as florestas.

C) () Por onde esses bandeirantes passavam surgiam novas povoações

D) () O Rio Tietê foi um dos principais meios de acesso para o interior de São Paulo

3- Marque a alternativa INCORRETA.

- a) () Capataz é o chefe de um grupo de encarregados de trabalho braçais
 b) () Mascate era o nome dado aos homens que vendiam mercadorias de casa em casa
 c) () Família patriarcal eram pessoas que viviam no meio da rua!
 d) () O Feitor era um homem encarregado de administrar as feitorias

4- Ligue cada figura ao acontecimento indicado por ela.



Os trabalhadores escravos negros, nas atividades açucareira



Os senhores de engenho nos engenhos de produção do açúcar



Em 1632, os holandeses invadiram o Brasil atacando Pernambuco, ocupando Olinda



No dia 13 de maio, houve a abolição dos escravos



2º domingo de maio Dia das mães



01 de maio dia Mundial ao Trabalho

Boa Avaliação!

Anexo F- Avaliação flexibilizada de Matemática da Escola Cora Coralina- 2º ano

Avaliação Mensal de Matemática

1 – Veja o resultado da votação para o Grêmio Estudantil da Escola Viver e Aprender. Qual é a chapa vencedora?

- A) Amarela
- B) Azul
- C) Roxa
- D) Verde

CHAPA	VOTOS
Amarela	7
Azul	4
Roxa	5
Verde	9

2 – Ao pagar um par de sapatos, que custava R\$ 5,00, Mariana pediu para sua mãe R\$ 2,00 para completar o que ela tinha na bolsa. Quanto Mariana tinha na bolsa?





- (A) R\$ 6,00
- (B) R\$ 3,00
- (C) R\$ 2,00
- (D) R\$ 5,00

3 – Dois amigos colecionam bolas de gude. João tem 12 bolinhas e Paulo tem 6. Quantas bolas de gude os dois têm juntos?

- (A) 65
- (B) 85
- (C) 16
- (D) 18

4 – Observe o quadro abaixo:

O desenho que está indicado na linha 1, coluna C é:

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				

- A) () bola
- B) () flor
- C) () estrela
- D) () carro

5 – Luiz Fernando viu este número e tinha que escrevê-lo por extenso. A maneira correta que Luiz Fernando escreveu este número foi:

- (A) cinquenta e seis.
- (B) cento e cinquenta.
- (C) duzentos e cinquenta.
- (D) quinze.

6 – Smurf é um duende bastante curioso. Ele está sempre inventando brincadeiras com seus dados.



Faça um X no quadradinho da figura geométrica que tem a forma dos dados.

- A) 
- B) 
- C) 
- D) 

7 – Rogério saiu para andar de bicicleta às 08 horas da manhã e voltou às 10 horas da manhã. O tempo que Rogério gastou no passeio foi de:

- (A) 1 hora
- (B) 2 horas
- (C) 3 horas
- (D) 4 horas

8 – Complete a sequência com os números que faltam de 10 em 10 até 15

1	2								11				15
---	---	--	--	--	--	--	--	--	----	--	--	--	----

9 – Para o aniversário de Elaine foram convidadas vinte e três crianças. Faça um x no quadradinho que mostra o número de crianças convidadas.

- A) 2
- B) 20
- C) 23
- D) 13



10 – O relógio abaixo mostra o horário que Lara vai para aula de dança.



A aula de dança começa às

- (A) () 8 horas
- (B) () 9 horas
- (C) () 10 horas
- (D) () 11 horas

11- Dona Margarida vende pipoca em frente à escola. Ela se acidentou e ficará duas semanas sem trabalhar. Quantos dias os alunos terão que esperar para comprar as pipocas de Dona Margarida?

- (A) 14 dias
- (B) 10 dias
- (C) 7 dias
- (D) 5 dias

BOA AVALIAÇÃO!!!



Anexo G – Planejamento quinzenal profissional de apoio à inclusão

SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

GOVERNO DE
GOIÁS

**PLANEJAMENTO QUINZENAL
PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO**

Professor (a)			
Subsecretaria: turno: Período:			
Educando – Nome	NEE	Turno	Ano:

1-Disciplinas e conteúdos para a quinzena

DISCIPLINAS	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS

2 - Expectativa de aprendizagem: (o que espera alcançar com o (s) educando (os) na quinzena, levando-se em consideração o Nível de Desenvolvimento Real – NDR).

Anexo H - Modelo de Relatório de Avaliação

**SUPERINTENDÊNCIA DE INTELIGÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL**

Relatório de Avaliação Deficiência Intelectual				
Bimestre	1º ()	2º ()	3º ()	4º ()

1. Dados Gerais	
Unidade Escolar:	
Nome do aluno:	
Data de Nascimento:	Sexo: M () F ()
Pai:	
Mãe:	
Responsável:	
Série/Ano:	
Professor(a):	
Profissional de Apoio a Inclusão:	

2. Dados relevantes sobre o aluno

(História de vida social, familiar – trajetória escolar, acompanhamento clínico/terapêutico, diagnóstico (laudo), uso de medicamentos e outros).

**SUPERINTENDÊNCIA DE INTELIGÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL**

3. Áreas de Desenvolvimento Psíquico – Funções Psíquicas Superiores

3.1 Atenção e Concentração

(É a capacidade de se manter centrado na atividade; implica em participação, envolvimento, bem como na tentativa de realização das tarefas propostas).

3.2 Memória, Abstração e Generalização.

(Capacidade de conservação e reprodução de informações; capacidade de representar o pensamento e/ou compreensão a cerca dos conteúdos e/ou atividades trabalhadas; capacidade de aplicar num contexto o que se aprendeu em outro. As representações podem ser por meio de diversas linguagens – verbal, escrita, desenho, gestual, dentre outras).

3.3 Criatividade

(Capacidade de solucionar problemas com êxito ou realizar atividades de formas diferenciadas, não convencionais).

3.4. Linguagem/ Comunicação

(Diz respeito às habilidades para compreender e expressar informações por meio de palavras – faladas ou escritas, linguagem gestual, digital e de sinais, toques, gestos, expressões corporais etc. e para compreender as emoções e as mensagens das outras pessoas e compreensão do significado de uma leitura oral de um texto ou explicação)

SUPERINTENDÊNCIA DE INTELIGÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL

4. Habilidades Adaptativas

4.1 Habilidades sociais

(Refere-se às trocas sociais na comunidade bem como compartilhar, cooperar, respeitar limites e normas, fazer escolhas, controlar impulsos, resistir às frustrações no relacionamento com vizinhos, colegas, amigos e membros da comunidade.).

4.2 Autocuidado

(Refere-se às habilidades que asseguram a higiene pessoal, a alimentação, o vestuário, o uso do sanitário etc).

4.3 Autonomia

(Habilidades para fazer escolhas, tomar iniciativas, cumprir planejamentos, atender aos próprios interesses, resolver situações problemas).

SUPERINTENDÊNCIA DE INTELIGÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL

5. Habilidades Acadêmicas

(Registros sobre a aprendizagem do educando em relação às áreas do conhecimento.

Descrição referente ao Nível de Desenvolvimento Real

O professor deverá observar:

Se em relação a determinados conteúdos mediados em sala, o aluno realiza tarefas sozinho, isto é, se houve efetivação do aprendizado.

O nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema. Diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Goldfeld, 2003) Esse nível representa as funções já amadurecidas, os resultados de ontem.).

Área do Conhecimento	Habilidades/Competências Construídas
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	
Matemática e suas Tecnologias	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	

SUPERINTENDÊNCIA DE INTELIGÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
GERÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL

6. Parecer do Conselho de classe

(Registrar decisões em relação ao aprendizado do educando e os encaminhamentos propostos pelo conselho).

Local: _____ Data ____/____/____

Assinaturas:

Professores (as)	Disciplinas

Coordenador (a) Pedagógico (a) Profissional de Apoio a Inclusão

Diretor (a) da Unidade Escolar

Legenda:

LP*: Língua Portuguesa

LEM*: Língua Estrangeira Moderna

APÊNDICES***Apêndice A – Termo de Anuência*****TERMO DE ANUÊNCIA**

A Secretaria Municipal de Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Adaptações Curriculares: O Proclamado e o Realizado na Educação do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental I”, coordenado pela pesquisadora Maria Alice de Araújo, da Unidade Acadêmica Especial de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Goiás.

A Subsecretaria Regional de Educação assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Agosto 2017 até Setembro de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

29 de Maio de 2017.

Secretaria Municipal de Educação
Assinatura/Carimbo do responsável

Apêndice B – Ficha de Identificação dos Alunos do Campo de Pesquisa**Ficha de Identificação dos Alunos do Campo de Pesquisa – Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência Intelectual: uma análise das concepções às práticas docentes****UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL-CATALÃO****Pesquisadora: Maria Alice De Araújo**

Escola:

Endereço:

Fone:

Total de alunos matriculados na escola:	Nº de alunos Sem deficiência:	Nº de alunos com deficiência:	Nº de alunos Que moram na zona rural:	Nº de alunos que frequentam a sala de recursos:	Turmas/Séries que tem alunos com deficiência

Apêndice C - Roteiro de entrevista - professor de apoio

Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: uma análise das concepções às práticas docentes

Roteiro de entrevista - professor de apoio

Perguntas ao professor de apoio

a) Formação:

1- Qual é sua formação?

2-Tem curso de especialização em educação especial? Você tem interesse em fazer algum curso nessa área?

3- Na rede em que você trabalha, há cursos de formação continuada na área de educação especial ou inclusão? Quais já fez? Gostou? Que temática foi abordada? Quem ofereceu?

b) Concepções de inclusão/deficiência intelectual/currículo/ adaptação curricular

4- Para você o que é educação inclusiva? Na sua opinião a inclusão tem dado resultado?

5- O que é deficiência intelectual? Fale um pouco sobre o que você pensa da aprendizagem dessas crianças.

6- O que você acha melhor para os alunos com DI, um currículo flexível ou um currículo específico ? Por que ?

7- Você já ouviu falar ou leu algo sobre adaptação curricular/flexibilização curricular para alunos com deficiência? O que você entendeu?

8-Você acha que os alunos com deficiência intelectual precisam de conteúdo, objetivos, metodologias ou avaliação adaptadas? Ou somente atividades diferenciadas?

9- De quem você acha que é a responsabilidade do processo ensino –aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial?

10- Como você acha que deve ser realizado o planejamento das aulas para que o aluno com deficiência intelectual tenha acesso ao currículo?

c) Práticas pedagógicas

11- Você faz registros tais como planejamento, relatórios, questionários, diário de bordo ou outros sobre os alunos com deficiência intelectual? O que você registra?

12- Realiza um Ensino Colaborativo junto ao professor referência? Como ocorre esse trabalho?

13- Como você ensina a estes alunos os conteúdos escolares ?

14- Você faz adaptação dos conteúdos, metodologias, avaliação ou das atividades para os alunos com essa deficiência? Como faz?

15- - Que tipo de intervenções e mediações faz na sala de aula com os alunos que tem deficiência intelectual? Explique

16-De que forma é feita a avaliação do aluno com deficiência intelectual? Os alunos fazem prova?

d) Apoio do grupo gestor/ Secretaria de educação

17- E o Coordenador Pedagógico e os Gestores têm dado assistência a esta equipe conforme o necessário? Realizam feedbacks ?

18- A rede de ensino oferece assessoria no trabalho pedagógico dos alunos público-alvo da educação especial?

19- Nas reuniões pedagógicas ou conselho de classe há discussão sobre temas da inclusão ou dos alunos público-alvo da educação especial? O que discutem?

d) Relação profissional de apoio/ professor referência

20- Você trabalha em conjunto com o professor referência no que diz respeito a elaboração de atividades, avaliação ou planejamentos para os alunos com deficiência intelectual?

21- Têm acesso ao planejamento anual, bimestral ou semanal dos conteúdos?

22- Você e o professor referência conversam sobre o desenvolvimento dos seus alunos e os avanços de aprendizagem? Em que momento?

23- Você já utilizou algum material pedagógico da sala de recursos multifuncionais em sala de aula para trabalhar algum conteúdo com o aluno com deficiência intelectual? Quais?

e) Relação profissional de apoio / aluno com deficiência intelectual

24- Como é a convivência/interação entre vocês na sala de aula?

25- Os alunos com deficiência intelectual participam de todas as atividades pedagógicas? Porque?

26- Você observa e identifica as habilidades que eles têm e as necessidades educacionais que precisam desenvolver?

27- Que recursos didáticos ou metodologias já utilizou em sala de aula que você notou maior participação dos alunos com deficiência intelectual?

28- O aluno com deficiência intelectual participa das atividades extracurriculares? Quais eles gostam mais?

29- Quais as dificuldades/desafios que você tem ou enfrenta em organizar o processo de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual

Apêndice D – Roteiro de entrevista

Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: uma análise das concepções às práticas docentes

Roteiro de entrevista - professor referência

Perguntas aos professores Referência/ Inglês/ Educação Física

a) Formação:

- 1- Qual é sua formação?
- 2- Tem curso de especialização em educação especial ou outro curso de aperfeiçoamento? Têm interesse em fazer um curso na área? Por que? Comente.
- 3- Na rede de ensino em que você trabalha, há cursos na área de educação especial ou Inclusão? Se houve foi qual temática? Quem ofereceu?

b) Concepções de inclusão/deficiência intelectual/ currículo/ adaptação curricular

- 4- Para você o que é educação inclusiva? Você acha que a inclusão tem dado resultados?
- 5- Na sua opinião quais são as funções da escola em relação aos alunos aluno público-alvo da educação especial?
- 6- O que é deficiência intelectual? Fale um pouco sobre o que você pensa da aprendizagem dessas crianças.
- 7- Você acha melhor para os alunos com DI um currículo flexível ou um currículo específico? Por que?
- 8- Você já ouviu falar ou leu algo sobre adaptação curricular/flexibilização curricular para alunos com deficiência? O que você entendeu?
- 9- Acredita ser necessário fazer adaptação curricular para todos os alunos com deficiência intelectual? Ou somente atividades diferenciadas?
- 10 - De quem você acha que é a responsabilidade do processo ensino – aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial?
- 11- Como você pensa que deve ser realizado o planejamento das aulas para que o aluno com deficiência intelectual tenha acesso ao currículo?

c) Práticas pedagógicas

12- Você já trabalhou com aluno público-alvo da educação especial? Em quais deficiências? Conte um pouco como foi a experiência.

13- O que você considera como ensino colaborativo?

14- Você elabora um planejamento individual para os alunos com deficiência intelectual? Ou ele é único para todos os alunos da sala de aula?

15- Você faz adaptação dos conteúdos, metodologias, avaliação ou das atividades para os alunos com essa deficiência? Como faz?

16- Em relação aos conteúdos do currículo comum, são os mesmos para os alunos trabalhados com o aluno que tem deficiência intelectual?

17- Que recursos didáticos ou metodologias já utilizou em sala de aula que você notou maior participação dos alunos com deficiência intelectual?

18- Você acompanha o aluno nas atividades, faz intervenções e mediações na aprendizagem? Quais?

19- De que forma é feita a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual? Ele faz provas?

d) Apoio do Grupo Gestor /Secretaria de Educação

20- Nas reuniões pedagógicas ou conselho de classe há discussão sobre temas da inclusão ou dos alunos público-alvo da educação especial? O que discutem?

21- E o Coordenador Pedagógico e os Gestores têm dado assistência a esta equipe conforme o necessário? Realizam feedbacks tanto para o professor regular quanto para o professor de Apoio ?

22- A rede de ensino oferece assessoria no trabalho pedagógico dos alunos público-alvo da educação especial?

e) Interação professor referência / profissional de apoio

23- Você e o professor de apoio conversam sobre o desenvolvimento dos seus alunos e os avanços de aprendizagem? O que mais conversam sobre eles e em qual momento das aulas?

24- O professor de apoio tem acesso ao planejamento anual, bimestral ou semanal dos conteúdos que irão ser trabalhados, de que forma?

25- Você já utilizou algum material pedagógico da sala de recursos multifuncionais

em sala de aula para trabalhar algum conteúdo com o aluno com deficiência? Quais? Teve resultados satisfatórios?

f) Relação professor referência / aluno com deficiência intelectual

26- Como é a convivência /interação entre vocês na sala de aula?

27- Você observa e identifica as habilidades que eles têm e as necessidades educacionais que precisam desenvolver? Trabalha a autoestima deles, a socialização? De que forma?

28- Os alunos com deficiência intelectual participam de atividades extracurriculares? Quais eles mais gostaram?

29- Quais as dificuldades/desafios que você tem ou enfrenta em organizar o processo de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual?

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Adaptações curriculares na educação do aluno com deficiência intelectual: uma análise das concepções às práticas pedagógicas”.

Responsáveis pela pesquisa: Maria Alice de Araújo

Orientadora: Maria Marta Lopes Flores

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. As responsáveis por este estudo responderam às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com as pesquisadoras.

Meu nome é Maria Alice de Araújo, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: 64 981087780. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas de ensino regular do Ensino Fundamental I. E como

objetivos específicos: Descrever as concepções dos professores de sala comum e de sala de recursos multifuncionais acerca de suas práticas educativas envolvendo aluno com deficiência intelectual, com foco nas adaptações curriculares; identificar e caracterizar as práticas educativas vivenciadas por alunos com deficiência intelectual, com foco nas adaptações curriculares; analisar as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual em planejamentos dos professores e atividades dos alunos. Destaca-se que a pesquisa está vinculada ao Núcleo de Pesquisa em práticas educativas e inclusão- NEPPEIN, parecer nº 2016.997, que tem como pesquisa central: “Sujeitos, Diretrizes, Políticas, Formação Docente, Práticas da Educação Especial e Inclusão em Goiás”. Vale explicitar que a metodologia utilizada é constituída de análise de documentos da escola, observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas individuais.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante entrevistas. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) ficará no banco de dados Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão, em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido e assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

Maria Alice de Araújo
Assinatura do pesquisador

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – Regional Catalão
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
Fone: (64) 3441-5366 - e-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Apêndice F - Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,
RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Adaptações curriculares na educação do aluno com deficiência intelectual: uma análise das concepções às práticas pedagógicas**”, como sujeito fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadoras Maria Alice de Araújo e Maria Marta Lopes Flores sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

XXXXX, _____ de _____ de 201__.

Nome-Assinatura participante

Nome-Assinatura pesquisador