



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

KÁTIA CILENE LOPES DOS SANTOS

**CONSIDERAÇÕES SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

KÁTIA CILENE LOPES DOS SANTOS

**CONSIDERAÇÕES SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Profei da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI
Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Vendel.

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237c Santos, Kátia Cilene Lopes dos.

Considerações sobre flexibilização do currículo nos anos finais para alunos com deficiência intelectual [manuscrito] / Kátia Cilene Lopes dos Santos. - 2024.

76 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dra. Ana Lucia Vendel, Coordenação do Curso de Ciências Biológicas - CCBSA".

1. Inclusão. 2. Necessidades Pedagógicas. 3. Escolarização. 4. Processo de Aprendizagem. 5. Currículo Adaptado. I. Título

21. ed. CDD 373.27

KÁTIA CILENE LOPES DOS SANTOS

**CONSIDERAÇÕES SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Profei da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI
Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Aprovada em: 24/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Diana Sampaio Braga** (***.689.293-**), em **26/02/2025 13:03:27** com chave **37440da4f45b11ef87ef2618257239a1**.
- **DORIVALDO ALVES SALUSTIANO** (***.810.194-**), em **27/02/2025 10:32:33** com chave **4d005b34f50f11ef92901a7cc27eb1f9**.
- **Ana Lucia Vendel** (***.254.299-**), em **26/02/2025 14:35:39** com chave **186aa994f46811ef8dbc2618257239a1**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final
Data da Emissão: 28/02/2025
Código de Autenticação: 440c78



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela vida, saúde e por ter me abençoado nessa caminhada, concedendo força e determinação.

À minha família que esteve do meu lado suportando as ausências, me incentivando com palavras e estímulo e compreensão, à minha mãe por sempre ter acreditado no meu potencial, à memória do meu pai que foi um exemplo de responsabilidade e me ensinou a ser justa e perseverante, aos meus irmãos, irmãs, enfim a todos os familiares pelo apoio, carinho e preocupação constantes.

Ao meu esposo, Robemario por todo o incentivo, obrigada por ter compreendido a minhas ausências e ter abdicado junto comigo de tantas coisas, por ter estado do meu lado durante todo o percurso.

Aos amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo, apoio e colaboração. Aos professores das escolas que aceitaram de forma voluntária participar da pesquisa, obrigada pela disponibilidade e parceria.

Agradeço de forma especial à minha orientadora Dra. Ana Lúcia Vendel, por sua dedicação e disponibilidade. Por ter compartilhado comigo sua sabedoria e caminhado ao meu lado durante todo o processo.

Às colegas de curso, em especial, Amanda Ferreira, Jéssica Dornelas e Sinara Pimentel, pelo companheirismo, por estarem sempre presentes durante toda essa caminhada.

Aos e professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), em especial aos da Universidade Estadual da Paraíba, gratidão pela compreensão e dedicação.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O processo de escolarização dos alunos da Educação Especial (Deficiências, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação) é resultado de avanços legais e atitudinais, em âmbito nacional e internacional, que no Brasil, desenvolvem-se desde os anos 90. No entanto, isso não representa, até os dias de hoje, a certeza de uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos escolares. Quando analisamos a inclusão dos alunos com deficiências nas salas de aulas regulares, notamos diversas dificuldades, tanto para a escola, como para os professores, em estabelecer o que deve ser ensinado/aprendido a este público. Observamos que uma dessas dificuldades mais prementes, diz respeito à flexibilização do currículo escolar para estudantes com deficiência intelectual, de forma a promover sua aprendizagem efetiva. Desse modo, este estudo visa construir, de forma colaborativa com os professores dos anos finais do ensino fundamental, um instrumento que favoreça o levantamento acerca das reais necessidades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, considerando as flexibilizações necessárias no currículo escolar para esses alunos. Em se tratando de metodologia, foi realizado um estudo qualitativo com 20 professores em duas escolas públicas participantes. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas em encontros presenciais com os professores em conversas acerca de suas concepções sobre inclusão escolar, deficiência intelectual, flexibilização, como também as reais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de flexibilizar o currículo. Diante disso, foi elaborado, aplicado e ajustado um roteiro de observações das necessidades pedagógicas dos alunos e, a partir das sugestões dos professores sobre sua aplicabilidade, foram feitos os ajustes necessários. Tal abordagem resultou na versão final do referido roteiro que tem como finalidade subsidiar uma apropriada flexibilização do currículo escolar de alunos com deficiência intelectual e consiste no produto educacional deste estudo.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Pedagógicas, Escolarização, Processo de Aprendizagem, Currículo Adaptado.

ABSTRACT

The process of schooling students with special education (disabilities, autism spectrum disorder, high abilities and giftedness) is the result of legal and attitudinal advances, both nationally and internationally, which have been developing in Brazil since the 90s. However, this does not represent, to this day, the certainty of effective learning of school knowledge. When we analyze the inclusion of students with disabilities in regular classrooms, we note several difficulties, both for schools and for teachers, in establishing what should be taught to, and learned by, this group. We note that one of the most pressing difficulties concerns the flexibility of the school curriculum for students with intellectual disabilities, in order to promote their effective learning. Thus, this study aims to build, in collaboration with teachers of the final years of elementary school, an instrument that favors the survey of the real needs of students in the final years of elementary school, considering the necessary flexibilities in the school curriculum for these students. In terms of methodology, a qualitative study was conducted with 20 teachers in two engaged public schools. Data was obtained through semi-structured interviews in face-to-face meetings with teachers in conversations about their conceptions of school inclusion, intellectual disability, flexibility, as well as the real difficulties teachers face in the process of making the curriculum more flexible. In view of this, a script for observing the pedagogical needs of students was developed, applied and adjusted, and based on the teachers' suggestions about its applicability, so the adjustments were made. This approach resulted in the final version of the script, which aims to support an appropriate flexibility of the school curriculum for students with intellectual disabilities and resulted in the educational product of this study.

Keywords: Inclusion, Pedagogical Needs, Schooling, Learning Process, Adapted Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional sobre Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RAADI	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtornos do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico Cultural
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	9
2.DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	14
2.1 As concepções da deficiência na sociedade	14
2.2 Compreendendo o conceito de deficiência intelectual	15
2.3 Aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.....	21
3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DI..	25
3.1 Refletindo sobre o currículo e a inclusão escolar	25
3.2 A flexibilização e o ensino colaborativo	29
4. METODOLOGIA.....	32
4.1 Características da pesquisa	32
4.2 Participantes da pesquisa	33
4.3 Tratamento dos dados	34
4.4 Construção do Produto Educacional - Roteiro	34
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	36
5.1 Entrevistas	36
5.2 Aplicação do roteiro de observação.....	51
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	54
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
8. REFERÊNCIAS.....	58
9. APÊNDICES	65
Apêndice 1: Entrevista semiestruturada aplicada neste estudo	65
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	68
Apêndice 3: Roteiro de Avaliação Inicial para o Aluno com DI (Versão 1).....	70
Apêndice 4: Roteiro de Avaliação Inicial para o Aluno com DI (versão Final)	73

1. INTRODUÇÃO

O interesse por esse estudo tem origem na trajetória acadêmica e profissional da mestrandia. A mesma cursou o magistério em uma escola da rede estadual em meados da década de 80, já nesta fase da vida acadêmica começaram as reflexões sobre as políticas públicas que deveriam garantir o acesso de todos à educação de qualidade. Depois estudou psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, posteriormente, fez uma especialização em Psicologia da Aprendizagem. Após algum tempo longe da vida acadêmica, em 2013, iniciou o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em 2022, o PROFEL.

Quanto à vida profissional, como professora teve início em uma escola particular, depois ingressou na rede municipal de ensino após concurso público no município de João Pessoa, e posteriormente também na vizinha cidade de Cabedelo. Também teve a experiência de exercer a função de assessora pedagógica na Secretaria de Educação em João Pessoa, entre 2008 e 2012, e como professora na Diretoria de Educação Inclusiva de Cabedelo, atual Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), onde atua até hoje. Desde 2014 atua como professora de AEE em João Pessoa. É importante levar em consideração que é comum entre professores, principalmente da educação básica, a atuação em mais de um município que sejam geograficamente próximos.

Nessa caminhada acadêmica e profissional, esteve sempre presente a reflexão acerca da qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiências. Atuar no AEE foi a possibilidade de contribuir com a aprendizagem desses alunos de forma mais direta. Nesse sentido, a maior preocupação consiste na forma que o currículo se apresenta para alunos com deficiência intelectual (DI), por perceber que os professores encontram dificuldade em aplicar o conteúdo para estes estudantes, sendo assim, muitas vezes ou não apresentam nenhuma atividade, deixando-os ociosos na sala de aula, ou apresentam atividades infantilizadas sem relação com o currículo oferecido aos demais alunos. Como professora na sala de recursos em uma escola que oferece anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, foi possível constatar que essa dificuldade é consideravelmente mais evidente nos anos finais, motivo este que impulsionou a realização deste estudo, tendo como foco os professores desta fase do ensino.

A inclusão dos alunos que fazem parte do público da Educação Especial, a qual abrange as deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação, ocorre em salas de aula do ensino regular e passou por significativos avanços, em especial após a década de 90, tanto nos seus aspectos legais, quanto nos atitudinais, no Brasil e no mundo.

Essas mudanças coincidem com a política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental e são embasadas nas transformações ocorridas em diferentes países. No contexto internacional, ocorreram movimentos que defendem a educação para todos e como consequência natural, a educação inclusiva. Foi o caso da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que teve como resultado a “Declaração de Educação para Todos”, sendo o Brasil um dos seus signatários. Seguindo esse movimento foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, que deu origem à Declaração de Salamanca. Essas declarações, juntamente com a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Brasil, 2008) fortaleceram o discurso em prol dos direitos sociais e educacionais, para as pessoas excluídas na sociedade, entre estas, as pessoas com necessidades educacionais especiais, termo usado na época, em decorrência de deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento (Kassar, 2011; Pletsch, 2014). Tais avanços legais, segundo Barreto e Reis (2012), são vistos em todos os países, como um dos instrumentos mais importantes também no Brasil, quando se trata de assegurar os direitos humanos e eliminar processos de discriminação e de exclusão, desencadeando impactos nas políticas educacionais nacionais das últimas décadas.

Podemos lembrar que historicamente a educação foi, durante muito tempo, considerada um direito de poucos, sendo a escola uma instituição social que não atendia a toda a sociedade. Nesse cenário, os economicamente menos favorecidos ficavam fora do sistema educacional, como também as pessoas com deficiências eram excluídas deste processo. No Brasil, um dos marcos das mudanças neste aspecto foi a Constituição Federal de 1988 que garante a educação como um direito de todos (artigo 205), mudando parte dessa realidade (Hereidero, 2010). Sendo assim, é fato que a década de 90 foi marcada por importantes transformações no cenário da educação no que diz respeito à Educação Inclusiva.

No Brasil, um dos marcos legais mais importantes, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 (PNEEPEI), que define como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista - TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). A partir desse documento, a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, pois esse documento garante o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos público da educação especial com na sala regular. Bem como faz referência a importância de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos obstáculos de aprendizagem dos educandos Público da Educação Especial (Primon, 2022).

A PNEEPEI traz a definição da Educação Especial como modalidade de ensino, que não substitui a escolarização e perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, também aponta quem é o público que tem direito a essa modalidade de ensino e a função articuladora do Atendimento Educacional Especializado (Neves, Rahme, Ferreira, 2019):

Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento (NEVES, RAHME, FERREIRA, p. 4, 2019).

Além de descrever a função do AEE, a política enfatiza a formação específica dos professores da educação especial:

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. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, p. 17-18, 2008).

Sendo assim, a partir da PNEEPEI, o atendimento educacional especializado passa a complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, e sua ação deverá possibilitar a eliminação das dificuldades destes alunos, de forma a facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidades na escola (Kassar e Rabelo, 2011).

É importante considerar que no censo escolar realizado em 2023 foram computadas 1.771.430 matrículas na educação especial, sendo a maior concentração no ensino fundamental, com 1.114.230 das matrículas (62,90%). Desse total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual, perfazendo um quantitativo de 952.904, estudantes com DI (INEP, 2023).

A inclusão dos alunos com deficiências nas escolas de ensino regular faz surgir vários questionamentos acerca do currículo, sendo que a maior dificuldade consiste em como adequá-lo de forma a atender as necessidades pedagógicas desses alunos. Nesse sentido, atualmente é possível observar que os professores, na maioria das vezes, utilizam para esse público, atividades infantilizadas, que não fazem referência ao conteúdo trabalhado com os demais alunos da turma, ou até mesmo não aplicam nenhuma atividade para aqueles que apresentam

comprometimentos cognitivos, infelizmente, essa questão ainda está muito presente nas escolas brasileiras.

Analisando o processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, percebem-se dificuldades consideráveis no processo de ensino, aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência intelectual, possivelmente por estes apresentarem maiores dificuldades cognitivas para a aprendizagem. Em especial, quando se leva em consideração o currículo, já que este é pensado como se todos aprendentes tivessem as mesmas condições cognitivas nesse processo. Este aspecto torna-se ainda mais evidente e preocupante no contexto dos anos finais, que envolve os alunos que cursam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Entre estes estudantes, é possível encontrar um número considerável deles que, embora consiga a progressão nos anos escolares, não atinge o nível esperado nas habilidades básicas de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos para o ano e a faixa etária em que se encontram. Como afirma Redig (2011):

Observamos que muitos alunos estão chegando ao Ensino Fundamental II e Médio, com conhecimentos acadêmicos inferiores aos das séries desejadas e os professores não sabem o que fazer com esses educandos, pois foram passados de ano sem a preocupação da aprendizagem. É necessário pensarmos, na urgência da avaliação de nossas aulas, na repetência e aprovação dos indivíduos com deficiência intelectual, não adianta reprovarmos se no ano seguinte as práticas serão as mesmas, sem refletirmos sobre o que ele aprendeu e adaptarmos o processo de aprendizagem (REDIG, 2011, p 79).

Nos anos finais, a razão da aprendizagem dos alunos com DI não apresentar o desempenho esperado, demonstra que o processo de ensinar ainda apresenta barreiras para o desenvolvimento das suas habilidades escolares. É preciso esclarecer quais dificuldades os professores encontram no processo de inclusão, se essas consistem em falhas existentes na formação inicial ou continuada? Ou se, na prática, seriam questões relativas à estrutura das escolas e sua acessibilidade?

Levando em consideração as observações acima, faz-se necessária uma reflexão sobre questões que permeiam a efetiva inclusão dos alunos que são públicos da Educação Especial, sendo o melhor caminho, as pesquisas envolvendo a participação e a cooperação dos educadores inseridos nesse processo, o que torna a abordagem acerca da flexibilização curricular para alunos com DI, essencial na construção de uma escola verdadeira e efetivamente inclusiva.

A hipótese aqui proposta é que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual dos anos finais do EF pode ser construída com base no currículo comum aplicado nas escolas.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo principal:

- Construir um roteiro de identificação de necessidades de flexibilização curricular para alunos com DI, que consiste no Produto Educacional final.

De acordo com este propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as principais concepções que os sujeitos da pesquisa têm acerca da inclusão escolar e da aprendizagem dos alunos com DI, em duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa.

- Identificar as dificuldades dos professores dos anos finais na observação das necessidades pedagógicas dos alunos com DI.

- Aplicar o roteiro para flexibilização curricular proposto neste estudo a professores de alunos com DI.

Para alcançar os objetivos acima, este estudo aborda importantes pontos como a deficiência intelectual e o processo de escolarização. A primeira seção, consiste no texto introdutório em que são apresentadas as motivações para a pesquisa e os objetivos da mesma. Na segunda seção são apresentadas reflexões acerca da concepção e do conceito de DI, e a aprendizagem dos alunos que a apresentam, com base nas ideias defendidas pela teoria histórico-cultural, baseadas nas ideias de Vygotsky, entre outros estudiosos. Logo a seguir, a terceira seção discute a flexibilização curricular como ferramenta para a efetivação da inclusão escolar de alunos com DI, na quarta seção apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa e na quinta seção são abordados resultados obtidos e discussão das categorias que motivaram a construção do Produto Educacional, o qual é apresentado na sexta seção, o mesmo foi testado entre os participantes para que o roteiro de apoio à flexibilização curricular fosse aprimorado e disponibilizado nesta dissertação como um importante recurso para observação de alunos com DI.

2.DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Esse capítulo discute as concepções acerca da deficiência intelectual, sua evolução ao longo da história, uma vez que as formas como a sociedade lida com as pessoas com DI, variam de acordo com a cultura e concepções da época. Com a finalidade de discutir essas mudanças é abordado como as pessoas tratavam as deficiências em geral, os paradigmas que dominaram na história até os dias atuais, a exemplo do paradigma da inclusão, como também as ideias que permeiam os modelos médico, social e biopsicossocial, os quais muito influenciam na conceituação da DI. Por fim, reflete-se sobre o processo de aprendizagem das pessoas com DI considerando as ideias defendidas pela Teoria Histórico Cultural (THC).

2.1 As concepções da deficiência na sociedade

Para uma melhor compreensão acerca do conceito da DI é preciso refletir sobre como as deficiências, em geral, são compreendidas até os dias atuais. A história registra diferentes formas de compreensão das deficiências, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (Pessotti, 1984 *apud* Garghetti, Medeiros, Nuernberg, 2013). Nas primeiras concepções, a imagem que se tinha das pessoas com deficiência foi influenciada pela cultura, religião e seus preceitos, dessa forma a deficiência era vista como deformação do corpo e/ou da mente. De maneira que essas pessoas eram vistas como imperfeitas, pois não se assemelhavam à imagem divina, a força da religião era dominante e a deficiência considerada castigo de Deus (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011).

A partir do movimento das ideologias e da organização social da sociedade frente às pessoas com deficiência, surgiram alguns paradigmas, como o “Paradigma da Institucionalização” caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, sendo mantidas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, situadas em localidades, muitas vezes, distantes de suas famílias. Por sua vez, o “Paradigma de Serviços”, fundamentado na ideologia da normalização, baseava-se na necessidade de reabilitação das pessoas com deficiência visando o mercado de trabalho e a diminuição do ônus do Estado com a condição destas pessoas, que passariam a ser úteis em termos econômicos (Aranha, 2001).

A dificuldade desta integração e da sociedade em não conseguir se reorganizar para garantir o acesso de todos, faz surgir o “Paradigma de Suporte” (Fernandes, Schlesener e

Mosquera, 2011). Quando surge a busca da disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com deficiência, o acesso aos recursos disponíveis à comunidade. Dessa forma, os suportes têm a função favorecer a inclusão social (Aranha, 2001), para a autora, os suportes podem ser de diferentes tipos: suporte social, econômico, físico, instrumental.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência deu um grande salto do século XX, sendo a década de 90 marcada por grandes transformações. Tem-se então, a partir dessa década, o “Paradigma Inclusão Escolar” com o surgimento do modelo de atendimento escolar (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011). Assim a concepção de integração em que os alunos com deficiência eram segregados em turmas especiais dentro e fora das escolas, é substituída pela ideia de que os alunos com deficiência devem participar das salas de aula comum e terem o Atendimento Educacional Especializado em caráter complementar e suplementar.

Este paradigma exige dos professores o conhecimento das características e necessidades dos alunos com DI de forma individualizada, levando em consideração a história de cada um. O texto se dedicará agora a discutir as concepções acerca da deficiência intelectual.

2.2 Compreendendo o conceito de deficiência intelectual

Certamente a forma como a deficiência intelectual é compreendida influencia nas condições oferecidas pela sociedade para que estas pessoas tenham acesso aos serviços. São aqui considerados na compreensão deficiência intelectual, três distintos modelos: Modelo médico, Modelo social e Modelo biopsicossocial.

No modelo médico a deficiência é compreendida como uma limitação corporal que influencia a interação social da pessoa. Ela corresponde a um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde, baseadas na relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência (Bampi et al., 2010).

O modelo social consiste numa abordagem surgida nos anos 1960, no Reino Unido, este se contrapõe ao modelo médico ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, devolvendo-o à sociedade. Essa mudança de perspectiva, no entanto, não significou que os teóricos do modelo social desconsiderassem a importância dos avanços biomédicos no tratamento ou melhoria do bem-estar corporal das pessoas com deficiências, mas sim, uma velada resistência ao processo de medicalização que era dado a essas pessoas. Os teóricos do modelo social defendiam que os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocavam ou reforçavam a deficiência, e não em cura propriamente dita (Bampi et al., 2010). Sobre o

modelo social, Diniz, Barbosa e Santos (2009) afirmam que a compreensão da deficiência passou a ser uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de deficiência, as quais, em suas particularidades corporais, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. De modo que as barreiras sociais representam restrições de participação impostas às pessoas com deficiências.

Nesse sentido, com o objetivo de garantir uma efetiva participação das pessoas com deficiências e a proteção especial às mesmas, foi promulgada em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, já no Brasil, o documento teve a sua aprovação por meio do Decreto n.186/2008 (Menezes, Menezes e Menezes, 2016). A partir da adesão do Brasil foi reforçado o compromisso de promoção e consolidação das medidas judiciais, legislativas e administrativas como forma de assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva a Convenção tem como princípios o respeito à independência da pessoa, a não discriminação, a efetiva participação e inclusão social, a acessibilidade, o respeito às diferenças e a igualdade de direitos (Leite, 2012).

Na Convenção supracitada, a participação é apontada como parâmetro para a formulação das políticas públicas e ações direcionadas às pessoas com deficiência. Este documento também traz em seu artigo 1º, o conceito das pessoas com deficiência, sendo definidas como aquelas que apresentam impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, considerando também que a interação com diversas barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. Em síntese, são as barreiras sociais que causam a experiência da desigualdade, uma vez que a opressão é o resultado de sociedades não inclusivas (Diniz, Barbosa e Santos, 2009).

Dessa forma o modelo social traz uma ampla visão da pessoa com deficiência, pois considera esta a partir das condições de participação que a sociedade lhe oferece, nesse caso as limitações têm sua origem não nas características físicas, sensoriais e intelectuais do indivíduo, mas sim, nas barreiras impostas pelo meio em que vive.

O modelo biopsicossocial, por sua vez, consiste em um modelo sistêmico, contextualista e multidimensional, que considera o indivíduo a partir de aspectos biológicos, sociais, familiares e emocionais, surge a partir da junção das contribuições dos modelos biomédico e social e considera nos processos de promoção da saúde, mais dois aspectos, ou seja, a influência dos fenômenos psicológicos para o desenvolvimento dos indivíduos e a interação indivíduo-meio (Engel, 1977 *apud* Prychodco, 2020).

Partindo do modelo biopsicossocial, no ano de 2001 a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional sobre Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

(CIF), documento que apresenta como um dos objetivos, estabelecer um perfil da integridade da pessoa nas áreas de funcionamento, deficiência e saúde (Simarro-Vásquez, 2023).

A CIF, além de um esquema de codificação, traz um modelo sobre como se pensar em funcionalidade e incapacidade. O modelo proposto baseia-se na junção de dois modelos dicotômicos: o de interesse na deficiência e o de interesse social. Uma abordagem denominada biopsicossocial é usada para se obter uma integração dessas várias dimensões da saúde, de modo que o modelo também é chamado de integrativo (Araújo, 2013).

Este documento é reconhecido nas áreas do ensino, da pesquisa, da clínica, já que permite diferentes abordagens em setores como Educação, Trabalho, Estatísticas de Saúde, Políticas Públicas, Saúde, Seguridade Social, entre outros como atividades, participação, fatores ambientais e fatores pessoais (Araújo, 2013).

Considerando o contexto da escola, os componentes da CIF mais utilizados são o da Atividade e o da Participação. A atividade é descrita, nos critérios da OMS (2003), como execução de uma tarefa ou ação pelo indivíduo, enquanto que a participação consiste no poder participar como os outros (De Oliveira et al., 2021). As autoras apontam que esse documento pode aproximar os profissionais das áreas da saúde e da educação especial, no sentido de encaminhar a avaliação funcional do indivíduo com deficiência e o planejamento de intervenções, através de uma perspectiva positiva da deficiência, que a partir do contexto da educação inclusiva favorece a atualização e ampliação das capacidades funcionais e a participação social do indivíduo.

Influenciada por estas concepções, a compreensão acerca da DI foi marcada, historicamente, por diversas contradições presentes na sociedade em diferentes épocas, sendo assim, a forma como ela foi conceituada sofreu influência das dinâmicas culturais e implicações de ordem política, social e científica (Dias, Oliveira, 2013). Neste sentido a DI constituiu-se, ao longo da história, em um emaranhado de diferentes definições e significações dualistas. Em síntese, em alguns momentos predominaram visões baseadas em concepções inatistas, para as quais o desenvolvimento está predeterminado nas características pessoais; e, em outros, concepções ambientalistas, nas quais prevalecia a determinação do ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Na conceituação de DI faz-se ainda necessário a seguir, abordar o consenso entre a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e Desenvolvimento (AAIDD), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e o CID-11, caracterizado por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento

adaptativo, sendo sua origem durante o período de desenvolvimento (Schalock, Luckasson e Tassé, 2021).

A AAIDD define a deficiência intelectual como limitações significativas tanto em termos intelectuais, comportamento funcional e adaptativo, expresso em aspectos conceituais, sociais e habilidades adaptativas práticas. Esta deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente, como antes do indivíduo atingir a idade de 22 anos (Schalock et al., 2021 *apud* Schalock, Luckasson e Tassé, 2021). Essa definição aponta que o funcionamento intelectual abrange a capacidade mental geral referente ao aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, entre outros. Já o comportamento adaptativo se refere ao conjunto de habilidades conceituais, ou seja, linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e números; e autodireção. As habilidades sociais, por sua vez, contemplam as habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade, resolução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras, a obediência às leis e a habilidade de evitar ser vitimizado. Por último, as habilidades práticas se referem às atividades da vida diária, as quais consistem nos cuidados pessoais, habilidades ocupacionais, assistência médica, viagens, transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone e demais atividades realizadas no cotidiano (AAIDD, 2021)

Nessa mesma perspectiva, o DSM-5 conceitua a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) como um transtorno com início durante o período de desenvolvimento, que inclui tanto o nível intelectual, quanto déficits de comportamento adaptativo nos domínios conceitual, social e prático (DSM-5, 2014). Além de caracterizar a DI como:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (DSM-5, 2014, p. 72).

Atualmente a décima primeira edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) define os distúrbios do desenvolvimento intelectual como um grupo de condições etiológicamente diversas, originado durante o período de desenvolvimento, caracterizado pela definição de funcionamento intelectual e comportamento adaptativo ligeiramente abaixo da média (Schalock et al., 2021 *apud* Schalock, Luckasson e Tassé, 2021). A CID-11 traz uma

modificação importante que diz respeito ao termo, até a décima versão o termo utilizado era Retardo Mental.

No Brasil o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da deficiência intelectual aprovado pela Portaria conjunta Nº 21, DE 25 de novembro de 2020, já faz referência à CID-11 mesmo não estando ainda em vigor, o que aconteceria em 2022.

O termo deficiência intelectual corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que deverá entrar em vigor em 2022, a DI é incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual, que correspondem a um amplo contingente de condições etiologicamente distintas. Sua definição envolve diversos aspectos relacionados ao conceito de inteligência, devendo sempre ser analisada no contexto da avaliação global do indivíduo (...) (Brasil, 2020, p. 10).

Diante disso, a ótica médica considera os fatores biológicos da deficiência; por sua vez, o modelo social é uma condição dinâmica, substancialmente impactada pelo que o ambiente promove. No entanto, este estudo está pautado no modelo biopsicossocial, mais abrangente por levar em conta fatores biológicos, ambientais, psicológicos e sociais, todos intrínsecos ao aprendizado escolar e essenciais para impulsionar o desenvolvimento global do indivíduo.

As observações acerca das habilidades do aluno com DI devem levar em consideração os aspectos intelectuais e adaptativos descritos no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual -RAADI (São Paulo, 2008), baseados nas cinco dimensões que foram apontadas no sistema conceitual de 2002 pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) a qual mudou para AAIDD em 2006, conforme o quadro a seguir:

Dimensões a serem consideradas na avaliação de alunos com DI (AAMR, 2002):

Dimensões	Áreas	Habilidades
Dimensão II	Habilidades Intelectuais	Capacidade geral de: Planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

Dimensão II	Comportamento Adaptativo	<p>Conjunto de habilidades:</p> <p>Conceituais: relacionada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação.</p> <p>Sociais: Responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis.</p> <p>Práticas: Exercício da autonomia</p> <p>Atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.</p>
Dimensão III	Participação, Interações, Papéis Sociais	<p>Participação do sujeito na vida comunitária:</p> <p>Avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas.</p>
Dimensão IV	Saúde	<p>Condições de saúde física e mental:</p> <p>Fatores etiológicos e de saúde física e mental.</p>
Dimensão V	Contextos	<ul style="list-style-type: none"> - O microsistema – ambiente social imediato - família e os que lhe são próximos; - O mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; - O macrossistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base na AAMR (2002).

Torna-se importante ressaltar que a forma de compreender a deficiência intelectual, a partir da concepção médica, ainda está muito presente nos espaços da sociedade, a exemplo da escola, influenciando as condições de participação que as pessoas com DI têm acesso. No entanto, para que seja possível o envolvimento efetivo dessas pessoas na sociedade, é primordial uma mudança de perspectiva, que favoreça a criação de condições no meio social, através de mudanças nos aspectos físicos e atitudinais. Por sua vez, o modelo social traz a concepção de que a pessoa com deficiência tem direitos que precisam ser garantidos, para que possa ter acesso a todos os serviços da sociedade, sendo, portanto, o modelo evidenciado neste estudo.

Sendo assim, para a compreensão da DI serão discutidas as ideias defendidas pela concepção histórico-cultural, em que as interações sociais e culturais ocupam lugar de destaque no desenvolvimento das habilidades intelectuais das pessoas com ou sem deficiência. Na visão de Vygotsky (2022), a personalidade da criança com ou sem deficiência não é determinada pela deficiência ou sua ausência, mas sim por seu ambiente social e sua interação dialética consigo mesma e com os demais, ou seja, uma realização sociopsicológica. Sendo assim, pode-se entender que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos mediados principalmente pelas relações sociais. Em suma, Vygotsky defendia que o problema primário do “deficiente” não é a deficiência sensorial ou neurológica em si, mas suas implicações sociais.

2.3 Aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Em se tratando de teoria histórico cultural (THC) e aprendizagem de alunos com DI é preciso discutir o conceito de defectologia, termo usado na época de Vygotsky, final do século XIX e início do século XX, para se referir ao estudo de pessoas com deficiência (Dainez e Smolka, 2014). Para Vygotsky, a deficiência intelectual está relacionada ao modo como a criança se desenvolve, discordando das concepções que dão ênfase ao aspecto quantitativo e inato das funções cognitivas.

A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferencia a criança com deficiência intelectual da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas (Vygotsky, 2022, p. 32).

Sendo assim o referido psicólogo, destacava que as funções propriamente humanas, a saber, atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, vontade, entre outras, são sociais e não produto da biologia ou da história filogenética da espécie (Padilha, 2018). Segundo este conceito, é através da interação que a pessoa desenvolve as habilidades superiores no campo da educação escolar, a mediação do professor e as interações com os colegas são, portanto, essenciais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e para o processo de aprendizagem do aluno (Padilha, 2018).

Ainda sobre a defectologia, para Vygotsky “qualquer defeito” dá origem a estímulos para a formação da compensação, e por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências deve incluir o controle dos processos de compensação e de substituição. Tais processos são formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (Vygotsky, 2022, p. 34). Sobre o processo de compensação Vygotsky afirma:

A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou reduz-se devido ao defeito (VYGOTSKY, 2022, p. 39).

Para o autor, o processo da compensação nem sempre se conclui com êxito, uma vez que, como em qualquer processo de vencimento e de luta, o resultado da compensação pode ser de vitória ou de derrota. Sobre esse processo, autor acrescenta:

Porém, qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2022, p.38)

Dessa forma, os processos compensatórios estão relacionados à ação direta da interação com o meio, com o social, e as interações tornam possíveis os avanços da criança a partir deste processo de compensação (Noronha, Silva e Shimazaki, 2023). Segundo as autoras, a compensação depende da situação criada, da qualidade das interações sociais propostas e das dificuldades impostas pelo meio, o qual exerce clara influência no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Sendo assim, na educação das crianças com DI é importante considerar como elas se desenvolvem e não focar na sua deficiência, no “defeito”, mas sim na reação demonstrada pela personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, ou seja, como ela responde à dificuldade resultante dessa deficiência. É importante entender que o organismo da criança se reorganiza, a personalidade se equilibra, e acontece a compensação com os processos de seu desenvolvimento (Vygotsky, 2022). Ao serem criadas condições sociais favoráveis, destaque ao processo de ensino, a deficiência pode transformar-se em talento. Portanto, a teoria de compensação da deficiência precisa consistir na força motriz do processo educacional, no qual faz-se necessário o uso de técnicas racionais que transformem a deficiência em talento cultural, uma vez que a compensação da deficiência biológica, social e cultural deve ser promovida pela educação, com o objetivo de desenvolver todas as potencialidades dos sujeitos (Sierra e Facci, 2011). Nesse sentido, a escolarização das pessoas com DI é essencial para o desenvolvimento destas, devendo criar condições para que o processo de compensação ocorra, para tanto, faz-se

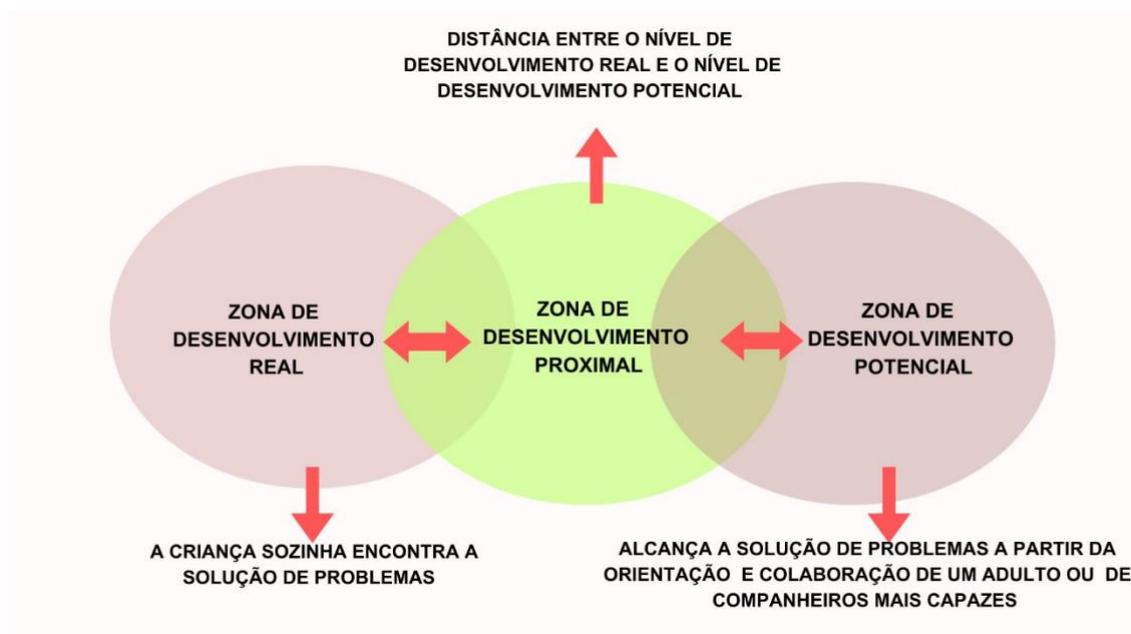
necessário que as mediações pedagógicas possam estimular o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno.

Um outro conceito importante da THC, que tem influência na aprendizagem e que impulsiona a reflexão acerca da mediação nesse processo, é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual se refere às habilidades que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente, ou seja, um adulto ou outra criança.

(...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007 p. 98).

A ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, em que a criança sozinha encontra a solução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, aquele quando alcança a solução de problemas a partir da orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007). Esse conceito é muito importante ao se referir à aprendizagem dos alunos com DI, em que o processo de mediação proporciona alcançar níveis de aprendizagem que tais alunos não alcançariam sozinhos. A figura 1 representa uma proposta de ilustração deste conceito.

Fig 1. Representação das Zonas de Desenvolvimento Proximal.



Fonte: Elaborada pela autora.

À luz do conhecimento atual, tais conceitos permanecem válidos e a importância da mediação para os alunos com DI ocorre por meio dos signos e instrumentos utilizados pelo professor durante todo o processo de aprendizagem. Através de mediação, os alunos iniciam o processo de internalização dos conceitos, passando pelas fases da elaboração conceitual, até a apropriação do conceito científico, desenvolvendo então, as suas habilidades superiores. De todo modo, permanece claro que as mediações proporcionadas por professores, profissional de apoio ou alunos mais experientes, são essenciais para a superação das barreiras encontradas pelos alunos com DI, no decorrer do processo de aprendizagem.

Portanto na escolarização, devemos considerar que as estratégias pedagógicas de aprendizagem de alunos com DI representam caminhos alternativos. Os quais necessitam de técnicas, métodos, formas, abordagens, estratégias especiais de instrumentos e signos culturais adaptados, ou seja, caminhos alternativos para a apropriação do conhecimento histórico e cultural (Noronha, Silva, Shimazaki, 2023). Estes autores também consideram que a organização de situações que levem os alunos a pensar, resolver problemas, abstrair e generalizar, é uma forma de promover o desenvolvimento de caminhos indiretos para a compensação do déficit intelectual.

3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DI

3.1 Refletindo sobre o currículo e a inclusão escolar

Como mencionado, a escolarização dos alunos com deficiência, no cenário nacional passou por várias mudanças nas últimas décadas. A preocupação da garantia das condições para que a inclusão aconteça de forma efetiva está presente na legislação brasileira. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206 garante a igualdade de condições para acesso e permanência de todos os alunos na escola. Sobre este aspecto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96), em seu artigo 59, complementa que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo VIII, inciso III, estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, 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, respeitada a frequência obrigatória.

Por sua vez, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015), em seu artigo 28, incisos II e III, incumbe ao poder público o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando à garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, promovendo a inclusão plena, além de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, como também, os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e assim favorecer a igualdade no acesso ao currículo, de forma a promover a conquista e o exercício da autonomia destes indivíduos (Brasil, 2015).

De forma positiva, estas mudanças na legislação brasileira têm impulsionado a inclusão de pessoas com deficiências nos ambientes de convivência sociais e educacionais, promovendo transformações na forma destas pessoas viverem na sociedade. Para Ferreira (2014), este movimento pela inclusão social e educacional contribui para o combate de barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e pedagógico-curriculares, assim

como promovem os direitos humanos desse grupo social, como o direito à participação social, educacional, laboral, entre outros.

No entanto, apesar do aprimoramento da legislação, estudos como o de Santos e Cruz (2022) acerca da adaptação ou flexibilização, constatam que, na prática, a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares não lhes assegura a aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário analisar o contexto atual em que se encontra o processo de inclusão desses alunos. Este cenário aponta para uma questão importante, acerca do distanciamento entre os avanços nas concepções teóricas e na legislação e a inclusão efetiva dos estudantes com DI, tendo em vista que diferentes estudos buscam responder esse questionamento. Guadagnini e Duarte (2015) abordaram a adaptação curricular para alunos com DI em São Paulo e afirmam que a maioria dos professores não fazia adaptações curriculares e quando fazia, baseava-se na diferenciação de materiais e metodologias de ensino, este estudo aponta claramente para a dificuldade que os professores apresentam em entender o conceito de currículo adaptado e como proceder em relação a ele, apesar de também compreenderem a importância da adaptação curricular.

Em outro estudo acerca de inclusão escolar, Brite e Gerk (2017) apontam as dificuldades do processo de adaptação curricular relatadas pelos professores participantes, tais como:

(...) a falta de tempo para planejamento; a necessidade de ajuda de um profissional especializado; a preocupação excessiva por parte da escola com resultados em detrimento do processo ensino-aprendizagem; a falta de interesse da escola na adaptação curricular dos alunos ditos “normais”; a mudança de escola por parte do aluno, o que requer nova adaptação; a falta constante dos alunos com deficiência devido a sua baixa imunidade; a falta de articulação entre os professores; a falta de interesse da Secretaria de Educação em formar os professores para que eles possam dar conta da adaptação curricular; a falta de laudo da deficiência para a promoção da adaptação curricular; a necessidade do professor ter que pesquisar por conta própria, pois não existe nenhuma estrutura para receber o aluno especial; a dificuldade de trabalhar sozinho com esse aluno e com mais um tanto de outros alunos em turmas superlotadas (Brite e Gerk, 2017).

Já Haas e Gechelin (2021) estudaram a escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática, e relatam que o entendimento das professoras sobre a deficiência intelectual ainda é superficial. O foco principal remete-se às dificuldades que surgem com a deficiência, o que leva à manutenção da prática de adaptação curricular a uma mera simplificação e redução de conteúdo, pois determinados conteúdos são suprimidos, permanecendo apenas os conceitos básicos da matemática e assim os alunos deixam de ter acesso ao aprendizado dos conceitos necessários da disciplina (Haas e Gechelin, 2021). Santos,

Neto e Sousa (2022) avaliaram as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, onde os professores apontaram como dificuldades: a falta de recursos materiais; dificuldade em planejar aulas; em utilizar recursos especiais; dificuldade de ensinar; problemas em comunicação; o não conhecimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE); e por último, mas não menos importante, a falta de tempo necessário para destinar ao aluno (Santos, Neto e Sousa, 2022).

A dificuldade na inclusão escolar dos alunos com deficiência também se revela no estudo de Santos (2018) que apontou que alguns dos professores têm por base a concepção médica, valorizam os laudos e a possibilidade da medicação como fatores importantes para delimitar sua atuação junto ao aluno com deficiência. Em relação ao currículo adaptado, a autora aponta que os professores suprimem, por si só, conteúdos que julgam desnecessários, não significativos ou muito complexos para alunos com deficiência. Para a autora, esses achados levam a repensar as abordagens oferecidas ao aluno com DI, e que o problema está nas estratégias propostas pelo professor para que determinado conteúdo realmente faça sentido aos alunos com deficiência (Santos, 2018).

Com a obrigação das matrículas dos estudantes com deficiências asseguradas, é possível perceber que as escolas regulares têm sido impulsionadas a discutirem sobre o respeito às diferenças, tendo em vista as transformações que tais leis vêm causando na estrutura e atendimento educacional (Reis, 2016). Nesse sentido, é preciso refletir sobre o que representam essas mudanças no contexto escolar, já que esta inclusão, garantida na legislação, não consiste apenas na matrícula dos alunos com deficiência na sala de aula regular, mas principalmente na promoção de condições adequadas à sua permanência e efetiva aprendizagem.

Devemos considerar que a permanência do aluno com deficiência e sua aprendizagem depende diretamente do respeito às diferenças e à diversidade humana, sendo este um dos pressupostos para uma inclusão efetiva, sendo assim:

... um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade (FERREIRA, 2014).

No contexto educacional, o trabalho com a diversidade deve considerar a singularidade de cada um e privilegiar suas competências, compreendendo estas, como a capacidade de articular um conjunto de recursos próprios, que consistem nas experiências e habilidades já adquiridas pelo aluno, para resolver as mais variadas situações (Barreto e Reis, 2012).

Sobre essa diversidade, no caso dos alunos com deficiência intelectual, Bezerra e Araújo (2011) alegam que estes, por não apresentarem o mesmo nível intelectual que as demais, precisam de atenção individualizada da escola, a qual deveria oferecer atividades capazes que promover o avanço progressivo das funções mentais elaboradas de modo que o currículo escolar possa lhe fazer algum sentido. Segundo os autores, por esta razão as características cognitivas precisam ser consideradas, caso contrário, a escola não consegue cumprir o objetivo de permitir aos alunos com DI, o almejado desenvolvimento cognitivo e social.

Para tanto, o currículo não pode ser concebido como algo que não possa ser flexibilizado, assim como defende Honorato, Pereira, Pereira (2024), pois ele não é algo fixo, imutável ou objetivo, mas sim consiste em uma construção social e histórica, que como tal, pode ser desconstruída e ele também não é neutro. Para os autores, ao dar importância à diferença na formação dos indivíduos e na produção dos saberes, reconhecendo as diferenças e diversidades culturais, questionam-se as bases teóricas e políticas do currículo, estas muitas vezes, reforçam as exclusões e hierarquias por estarem relacionadas às concepções de poder e verdade. Ainda neste sentido, é necessário considerar a evidência que a realidade inclusiva necessita para que se concretize, isto depende de um maior envolvimento dos professores com o currículo e o projeto político pedagógico. Se isso não acontece nas escolas, estas atuam em sentido contrário à emancipação e à qualidade do ensino, sendo fundamental a necessidade de adequações, que considerem a complexidade dos conhecimentos escolares, e que a escola busque estratégias que não “empobreçam seu currículo” (Scavoni, 2016).

Sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, Heredero (2020) afirma que os currículos inflexíveis, pensados para todos, tornam-se barreiras para aprendizagem dos alunos que têm formas diferentes de aprendizagem. Segundo o autor, os extremos, alunos superdotados e com deficiência são vulneráveis nesse contexto, já que os currículos pensados para média imaginária não consideram a variabilidade e a diversidade existente entre os estudantes. Sendo, portanto, necessário o reconhecimento de que cada aluno apresenta uma forma e um ritmo próprio de aprender. Em suma, o autor defende que respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo (Heredero, 2010).

Em se tratando de flexibilização, também deve-se considerar que os pressupostos da concepção histórico-cultural coincidem com o estabelecido na legislação brasileira, pois compreende-se que, para que ocorra o desenvolvimento da pessoa com deficiência, são necessárias ações educativas que promovam o contato com a cultura, através de mediações e

interações sociais. Vygotsky já preconizava a ideia de que a deficiência leva a criança a desenvolver caminhos alternativos, que não são os naturais para compensar suas dificuldades:

Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VYGOTSKY, 2011).

Diante deste contexto, apresenta-se, então, a preocupação em oferecer ao aluno com DI, acesso ao currículo comum. Para Heredero (2010) este acesso é proporcionado pelas adaptações curriculares, que consistem no conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos, conceito aqui adotado.

Um currículo comum acessível é essencial para que o aluno com DI possa desenvolver suas habilidades. Isso remete ao conceito de flexibilização em que o currículo deve ser flexível a todos e não modificado e as flexibilizações são pautadas nas adaptações realizadas, pelo professor e pela escola, para que todos tenham acesso ao currículo comum, o qual consiste em um direito de todos (Fonseca, Capellini e Junior, 2010). Diferente deste conceito, a adaptação consiste na modificação do currículo para aqueles estudantes que não têm acesso ao currículo comum (Fonseca, Capellini e Junior, 2010).

3.2 A flexibilização e o ensino colaborativo

O ensino colaborativo é um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, no qual as responsabilidades do ensino são compartilhadas (Santos, Costa, 2020). Isso pode representar uma forma eficaz de se promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, apesar de ainda não ser uma prática comum nas escolas brasileiras, como afirmam Vilaronga, Mendes (2014):

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142).

Relacionado a isso, é importante refletir que a finalidade do ensino comum e do AEE são semelhantes, no entanto, observa-se certa dualidade na relação entre estes dois processos

(Melo, Hostins, 2018). Segundo as autoras, os tempos, espaços e disciplinas no trabalho da sala de aula comum, em geral, são organizados numa perspectiva coletiva de forma homogênea, ou seja, na prática, o professor ensina da mesma maneira para todos e espera uma aprendizagem igual, independente das especificidades de cada aluno.

Já o AEE é caracterizado pelo atendimento individualizado ou em pequenos grupos, o que favorece a identificação das habilidades e dificuldades de cada aluno. Na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica em seu artigo 8, aponta que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, entre outras medidas, a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

Segundo a nota Nº04 de 02 de outubro de 2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o AEE, na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Este atendimento é realizado, prioritariamente, na escola que o aluno está matriculado, na sala, de recursos multifuncionais, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, como também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Essa resolução, aponta ainda que é de competência do Professor de AEE, a elaboração e a execução do plano de AEE, e que este deve ser realizado em articulação com os demais professores do ensino regular. Como também, são atribuições do AEE a orientação dos professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno e disponibilizar aos professores da sala de aula comum os serviços, os recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias, visando a participação dos alunos nas atividades escolares. Sobre esse aspecto, afirmam as autoras:

A Lei indica a necessidade de planejar a atuação pedagógica no AEE em articulação com o ensino comum, mas não especifica a necessidade de uma ação planejada colaborativa e mediada do planejamento. Ao olhar o aluno com deficiência como sujeito capaz de aprender, nada melhor para ele que todos os seus professores o conheçam como aluno da escola e não como aluno do AEE ou da turma em que está matriculado (MELO, HOSTINS, 2018. p.13).

O modelo colaborativo de trabalho proporciona a organização de estratégias pedagógicas tendo como objetivo garantir a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, pois os professores atuam juntos na mesma sala de aula (Marin, Braun, 2013). O que difere da normativa acima, como também da prática comum na maior parte das escolas brasileiras, como afirmam De Sousa, Pinto, Fantacini (2018):

(...) Em algumas cidades brasileiras, as escolas de ensino básico são atendidas por um profissional da educação especial que deve trabalhar em parceria com o professor da sala regular nos moldes daquilo que se convencionou chamar de ensino colaborativo: devem planejar, atuar e avaliar de forma conjunta com o aluno em questão. No entanto, essa prática ainda não está consolidada. Em muitas escolas, o profissional da educação especial ainda permanece isolado em seu trabalho, quer pela impossibilidade demarcada pelos tempos pedagógicos formais, quer pela cultura do isolamento que caracteriza o trabalho docente (DE SOUSA, PINTO, FANTACINI, 2018, p. 3).

Uma outra estratégia que favorece o processo de flexibilização para o aluno com DI, diz respeito ao Plano Educacional Individualizado (PEI), este estabelece uma “base de atuação e intervenção pedagógica”, levando em consideração os objetivos que planejados para a turma, podendo auxiliar o professor a planejar ações que possibilitem a participação do aluno com deficiência nas atividades propostas à turma, mesmo que seja necessário fazer adaptações Pletsch, Glat (2013). Trata-se de um planejamento individualizado, que considera as habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização desenvolvidas, como também objetivos desejados em curto, médio e longo prazos, para o estudante, o qual deve ser avaliado e revisado periodicamente (Magalhães, Cunha, Silva, 2013). As autoras também apontam que, para Vygotsky, a ZDP é um caminho de amadurecimento de novas funções cognitivas, nessa perspectiva o PEI, pode ser considerada a estratégia que direciona esse caminho, sendo uma ferramenta muito valiosa para o professor.

Sendo assim, o trabalho colaborativo possibilita a elaboração do PEI como o resultado da parceria entre professores da sala de aula comum e da sala de AEE, que estabelece os ajustes necessários no currículo, ou seja, flexibilizações, estratégias pedagógicas visando a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Levando em consideração, o que foi apontado por De Sousa, Pinto e Fantacini (2018), esta ainda é uma prática pouco comum no Brasil, o que torna essencial a reflexão acerca das diretrizes que norteiam a educação especial e os lugares ocupados por cada profissional, professor da sala regular e professor do AEE. É necessária uma parceria maior entre estes dois profissionais, em especial nos anos finais do ensino fundamental, quando essa tarefa se torna mais complexa, devido à dinâmica desse segmento, com vários professores de diferentes disciplinas e pouco tempo para planejamento comum. No entanto, a organização da escola deve promover essas mudanças práticas para possibilitar um trabalho de colaboração que efetivamente proporcione a acessibilidade curricular aos alunos com DI.

4. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos no ambiente natural, devido ao fato do pesquisador preocupar-se em manter o contexto do entrevistado (Bogdan, Biklen, 1994). Da mesma forma, acredita-se que as atitudes possam ser melhor compreendidas quando observadas no ambiente em que ocorrem. Baseando-se no que afirmam Deslandes, Gomes e Minayo (2015), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo estes fenômenos humanos parte da realidade social, pois o que distingue o ser humano é o pensar sobre o que faz e o interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida. A escola consiste no ambiente natural dos fenômenos estudados nessa pesquisa, sendo, portanto, escolhida como local para realização da pesquisa.

4.1 Características da pesquisa

Como pesquisa qualitativa, este estudo tem como meta compreender como ocorre a inclusão dos alunos com DI em escolas do município de João Pessoa a partir da identificação das concepções presentes entre os professores dos anos finais do ensino fundamental acerca de inclusão escolar, deficiência intelectual e flexibilização curricular.

Desta forma, foram escolhidas duas escolas da rede municipal de João Pessoa, PB, localizadas no bairro de Mangabeira, sendo uma onde a pesquisadora atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º) e outra localizada no mesmo bairro que oferece também Ensino Fundamental completo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal escolha ocorreu pela semelhança nas características socioeconômicas dos estudantes por elas atendidos.

A técnica escolhida para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2015) consiste na estratégia mais usada no processo de trabalho de campo que pode ser considerada como uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, por iniciativa do entrevistador. Considerando esse aspecto as entrevistas neste estudo foram realizadas no ambiente escolar, estando presente apenas o pesquisador e o professor entrevistado. O objetivo da entrevista é construir informações pertinentes tendo como foco o objeto desta pesquisa e foram registradas em áudio Gil (2008) define a entrevista como:

(...) técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de inspiração (GIL, 2008, p. 109).

Sendo assim, foi utilizada a entrevista semiestruturada com roteiro preestabelecido, contendo um pequeno número de perguntas abertas e deixando o entrevistado livre para falar, tendo a possibilidade de acrescentar perguntas complementares para uma melhor compreensão do fenômeno investigado (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). Neste estudo, a entrevista continha questionamentos acerca da concepção dos professores sobre inclusão dos alunos com DI, flexibilizações curriculares e dificuldades encontradas na disciplina para flexibilização do currículo escolar (Apêndice 1).

4.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma delas com 950 alunos matriculados, sendo 44 com diagnósticos de deficiências ou Transtornos do Espectro Autista - TEA, ou seja, público da Educação Especial. Deste quantitativo, 16 estudantes apresentaram laudos de DI, sendo 11 matriculados nos anos finais do EF. A outra escola tem 940 alunos matriculados, sendo 69, público da Educação Especial, dos quais 25 têm laudos de DI. Nas duas escolas, todas as turmas que contemplam os anos finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º) tinham alunos com laudos de DI.

Participaram deste estudo 20 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, cujo critério de inclusão foi ter alunos com deficiência intelectual nas turmas que lecionam. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da UEPB sob o nº. 69110223.6.00000.5187 e todos os participantes assinaram o TCLE (Apêndice 2).

O contato com as escolas foi através da Representante da Gestão Escolar, uma delas como mencionado, onde a pesquisadora atua como professora de AEE, na Sala de Recursos da unidade. Na outra escola, o contato com os professores foi intermediado pela Supervisora dos anos finais do Ensino Fundamental. Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de

forma presencial nas escolas, durante o horário de trabalho do professor, entre julho e outubro de 2023.

4.3 Tratamento dos dados

Para interpretar os dados obtidos nas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que abrange a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. Para este autor, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que a fala é o objeto a ser observado. Sendo assim, a sistematização de dados consistiu dos seguintes passos: transcrição das entrevistas realizadas com os professores, organização do material disponível, a partir das respostas dadas pelos participantes e de sua categorização. A análise dos dados está demonstrada por porcentagens (%) que resultaram em categorias e subcategorias ilustradas por figuras e quadros, como também um diagrama de Venn, construído no excel, utilizado quando um dos entrevistados respondeu mais de uma subcategoria. Com uma versão preliminar do Roteiro, foi feito um teste de aplicação do mesmo junto aos professores nas duas escolas alvo da pesquisa, para só então, ser elaborada a versão final do Produto Educacional.

4.4 Construção do Produto Educacional - Roteiro

Para construção do Produto Educacional, denominado “Roteiro de observação inicial para o aluno com deficiência intelectual”, em 2024, foi elaborada uma versão prévia, consistindo de um questionário objetivo com uma série de opções de respostas que variam em intensidade acerca das habilidades cognitivas. Esta versão foi aplicada aos participantes da pesquisa em cada escola. Nesta etapa, eles foram instruídos a considerarem um aluno com deficiência intelectual no ato do preenchimento, sem o identificarem no Roteiro. Também foi explicado que este documento se refere às habilidades dos alunos de forma individualizada, para que seja utilizado a fim de identificá-las no início do ano letivo ou, em casos específicos, no período inicial da chegada do aluno na escola, em geral chamado de avaliação diagnóstica. Nesta primeira versão focou-se na impressão acerca do Roteiro, demonstrada pelo participante, em especial sobre sua percepção das habilidades do aluno com DI, o qual necessita de flexibilização curricular, no intuito de fornecer ao professor subsídios para sucesso neste processo. Esta aplicação teve a finalidade de mensurar se o instrumento pensado era de fácil

compreensão e aplicação para o professor, bem como se atende a real necessidade de lhe oferecer um suporte eficaz na flexibilização curricular para alunos que apresentam DI.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Entrevistas

Quanto ao perfil dos entrevistados, a faixa etária dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) variou entre 30 e 63 anos, com predomínio de 40% na faixa 40 a 49 anos em ambas as escolas. Quanto ao gênero, 60% dos entrevistados eram mulheres e 40% homens (Tabela 1). Houve representatividade de pelo menos um professor de cada disciplina dos anos finais do EF, ou seja, português, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, inglês, educação física e artes. Nas duas escolas, os professores entrevistados lecionam em pelo menos um ano do 6º ao 7º, mas em alguns casos lecionam em até quatro dos anos finais, na escola 1 apenas um professor não leciona do 6º ao 9º ano, enquanto na 2 apenas um o faz. Professores efetivos e prestadores de serviço também estão representados de forma equilibrada nesta pesquisa, cerca da metade em cada escola (Tabela 1).

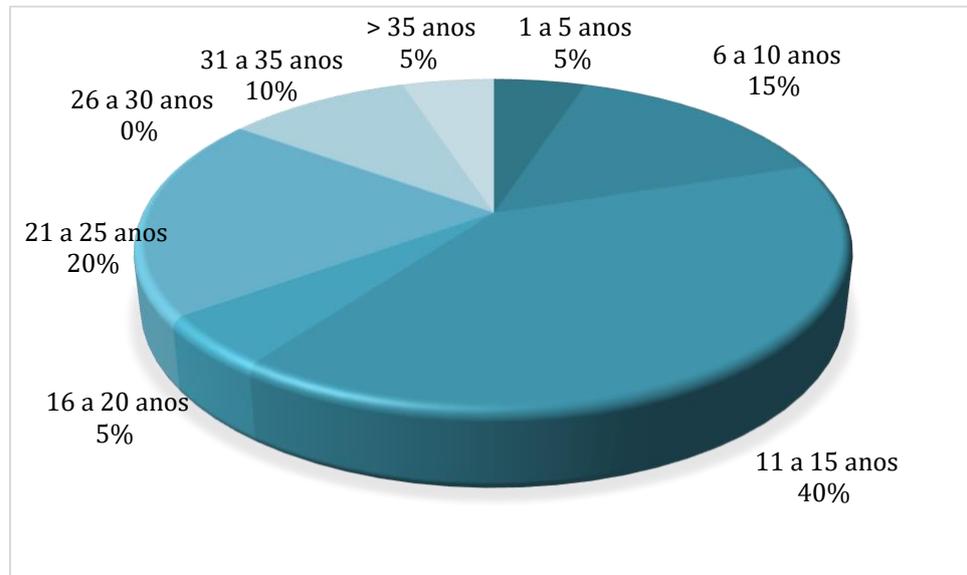
Tab. 1 - Perfil dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental entrevistados em duas escolas municipais de João Pessoa. *Escola onde a pesquisadora leciona.

Características		Escola 1 (n=10)*	Escola 2 (n=10)
Idade	30 a 39	30%	30%
	40 a 49	40%	40%
	50 a 59	20%	10%
	60 ou +	10%	20%
Sexo	Feminino	70%	50%
	Masculino	30%	50%
Ano que leciona	6º e 7º	40%	30%
	6º, 7º e 8º	10%	10%
	7º e 8º	10%	0%
	7º, 8º e 9º	10%	10%
	8º e 9º	20%	20%
	Apenas um ano	10%	20%
	6º, 7º, 8º e 9º	--	10%
Tipo de Vínculo	Efetivo	60%	50%
	Prestador de serviço	40%	50%

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao tempo de experiência dos docentes na disciplina em que leciona, oito deles estão entre 11 a 15 anos à frente da disciplina, considerando as duas escolas (n=20) e apenas 1 há mais de 35 anos (Fig. 2).

Fig. 2 - Tempo em que o professor entrevistado leciona na disciplina.

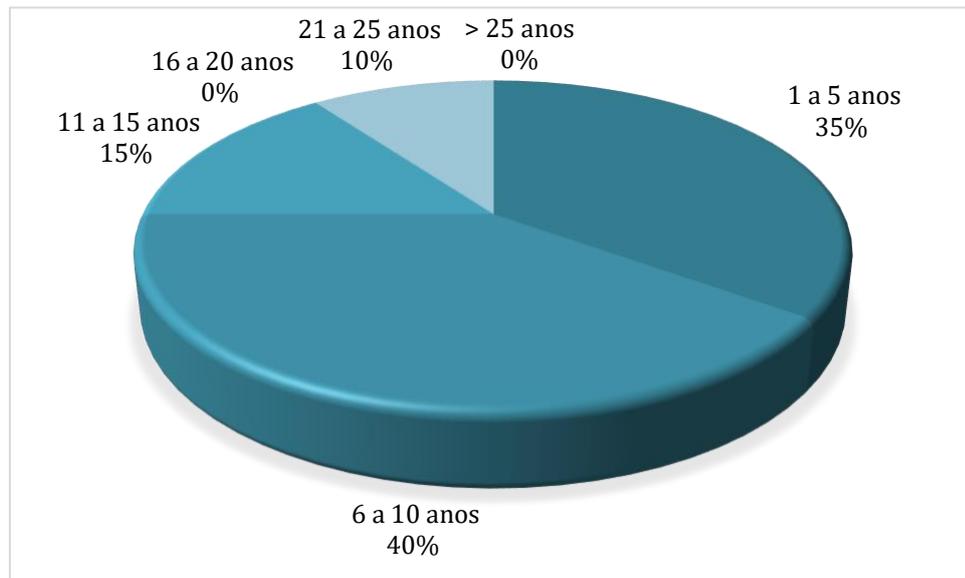


Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de experiência em sala de aula com alunos com DI, oito docentes têm de 6 a 10 anos de experiência, sete têm de 1 a 5 anos, três têm 11 a 15 e dois têm entre 1 e 5 anos (Fig. 3).

O tempo de experiência de trabalho dos docentes com alunos com DI variou, sendo um número maior entre 6 e 10 anos, isto pode ser decorrente do aumento crescente do número de matrículas das pessoas com deficiências nas escolas públicas, ocorrido nestas duas últimas décadas, devido à legislação nacional e internacional e conseqüentemente, à mudança na concepção da sociedade acerca da educação das pessoas com deficiência.

Fig. 3 - Tempo em que o professor entrevistado leciona na disciplina para alunos com deficiência intelectual.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das falas dos professores e com objetivo de analisar as principais concepções que estes têm acerca da inclusão escolar e da aprendizagem dos alunos com DI, foram identificadas diferentes formas de percepção do público-alvo pelos docentes. Diante das respostas obtidas através das entrevistas e levando em consideração a análise de dados defendida por Bardin (1977), as ideias apresentadas pelos professores foram agrupadas em categorias, considerando as seguintes metas: analisar as concepções sobre inclusão escolar e analisar as concepções acerca da DI, de acordo com o Quadro 01.

Quadro 01 - Concepções dos professores acerca da inclusão escolar e da deficiência intelectual.

EIXO DE INSPIRAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	(%)
Como você define Inclusão Escolar?	Analisar as concepções acerca da inclusão escolar	Incluir como forma de socialização (Participar das atividades como todos os alunos, mas com pouca ênfase na aprendizagem)	20
		Incluir pessoas com DI fazendo uso da flexibilização (Inclusão com foco na aprendizagem)	30
		Incluir o aluno com DI com foco na aprendizagem e na socialização (Socializar com os colegas, aprendizagem de todos inclusive do professor)	50
		Dificuldade de aprender (Não aprende como os outros)	25

Como você define Deficiência Intelectual?	Analisar as concepções acerca da DI		
		Comprometimento nas habilidades cognitivas	75

Fonte: Elaborado pela autora.

As falas dos 20 participantes da pesquisa acerca da concepção de inclusão escolar foram categorizadas em três grupos, o primeiro é aquele que consiste no processo de incluir como forma de socialização. Neste caso, as falas indicam que as interações foram priorizadas, para análise foi considerada a ênfase dada no discurso aos termos “interagir, participar, respeito” e suas derivações, como também expressões do tipo “participar de todo contexto educacional”. No discurso dos professores estava presente a participação dos alunos com DI da mesma forma como todos os demais, mas com pouca ênfase na aprendizagem destes. Entre todos os participantes, apenas 20% (quatro) apresentaram essa concepção em suas falas.

Pra mim a inclusão é colocar esses alunos, que tenham acesso a uma turma da idade deles, inserir eles dentro do convívio social de pessoas da faixa dele, para que tenham as mesmas oportunidades (P6, 2023).

É fazer parte, se integrar, socializar (P12, 2023).

É uma tentativa de socialização dos alunos com necessidades especiais, sejam físicas ou intelectuais (P18, 2023)

Desta forma, compreende-se que estes professores consideram a inclusão escolar como um processo que visa apenas a socialização dos alunos com deficiência intelectual. Isso demonstra que o foco em socializar perpassa pelo conhecimento sobre metodologias e estratégias que favoreçam a verdadeira aprendizagem do aluno com DI. Bem como reflete uma indevida negligência da responsabilidade no processo de aprendizagem propriamente dito, afinal o aluno apresenta condições de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, não apenas capacidade de socialização, como descrito por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010):

Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual, um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta no que diz respeito ao raciocínio. Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas, as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que,

consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 7).

Como mencionado, uma abordagem pedagógica baseada apenas na socialização do aluno com DI, limita o investimento, por parte dos professores, em estratégias que proporcionem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, não estimulando a superação de suas dificuldades. Essa compreensão da deficiência intelectual reflete a concepção médica, ainda muito presente na escola, de modo que enfatiza as limitações intelectuais que estes alunos apresentam e desconsidera as possibilidades de aprendizagem destes, tal concepção influencia as condições que precisam ser criadas pela escola para a efetiva aprendizagem dos alunos com DI.

O segundo grupo foi formado por falas que denotam compreender a inclusão como o processo de incluir pessoas com DI fazendo uso da flexibilização, dando ênfase na sua aprendizagem e menor importância ao processo de socialização. Foram consideradas expressões como “participar efetivamente das aulas”, “acesso ao conhecimento”, um grupo de 30% (seis) dos professores apresentaram respostas que demonstraram essa concepção.

Ter um olhar diferenciado para cada criança e dificuldade, que possa aprender dentro de suas condições, alunos com e sem laudo (P1, 2023).

É fazer com que os alunos desenvolvam seu intelecto, de acordo com a dificuldade que ele tem, dentro do convívio com os colegas, faz com que ele desenvolva, não que ele chegue a uma aprendizagem igual aos outros, mas que ele que chegue ao nível dele (P4, 2023).

É que a escola dê acesso ao mínimo de condições para que o aluno tenha a sua liberdade de aquisição do conhecimento, condições como ter intérprete de libras, o aluno com deficiência visual ter materiais que possibilitem o acesso ao conhecimento, deficiência intelectual ter um suporte, nem que seja aulas extras que auxiliem ele e o professor (P11, 2023).

Por sua vez, 30% dos entrevistados dão ênfase à aprendizagem e parecem fazer uso de interações sociais como facilitadoras da aprendizagem. Os professores que apresentam essa concepção colocam a responsabilidade da aprendizagem apenas no aluno e enfatizam as suas limitações, pois não visualizam as possibilidades de desenvolvimento que as interações entre os pares criam.

O terceiro e último grupo consistiu por respostas que apontavam para o processo de incluir com foco na socialização e na aprendizagem, sendo enfatizada a socialização com os colegas de forma que todos aprendessem, incluindo o professor. Do total de professores 50%

(dez) apresentaram elementos em suas falas que demonstravam preocupação com estes dois processos. A exemplo seguem algumas falas:

São modos de tentar incluir os alunos que têm limitações, sejam elas visuais, intelectuais, todas as áreas, não só em relação à sala aula, mas afetivamente, socialmente, até o cuidado na aula (P5, 2023).

A inclusão escolar, acredito que ainda não é uma realidade, mas a gente vem evoluindo muito, incluir é fazer com que os alunos com alguma deficiência participem das aulas, interajam e consigam também ter sua aprendizagem (P10, 2023).

Fornecer a essas crianças e adolescentes, um espaço de desenvolvimento seja ele social, cognitivo, afetivo. Possibilitar esse lugar para o desenvolvimento dessas habilidades. A aprendizagem é importante, mas o social é muito importante também, não só para as crianças com deficiência, aqueles que não tem deficiência precisam desse contato, desse convívio também (P15, 2023).

Estes professores demonstraram, em suas respostas, acreditarem que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e os processos de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos têm peso igual na compreensão da inclusão escolar dos alunos com DI. Felizmente este grupo parece mais propício a contribuir para a verdadeira inclusão escolar.

Nesse sentido, é necessário considerar que o aprendizado tem como aspecto essencial a criação da zona do desenvolvimento proximal, e que o aprendizado desperta vários “processos internos de desenvolvimento”, estes se formam quando existe a interação da criança com as pessoas em seu ambiente e também quando se estabelece a cooperação com seus companheiros (Vygotsky, 2007). No caso os professores que compartilham a concepção de inclusão escolar, consideram importantes os aspectos da aprendizagem e da socialização e é provável que as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com os alunos com DI favoreçam o desenvolvimento de conhecimento destes, uma vez que devem envolver situações educacionais que estimulem as trocas entre os pares e conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Por sua vez, o objetivo de analisar concepções que os professores apresentam acerca da DI, foi definido duas categorias, uma que entende a DI como uma dificuldade de aprendizagem, onde o aluno não aprende como os demais em que 25% (cinco) dos professores entrevistados apresentaram respostas que indicavam essa concepção. São exemplos dessas falas:

Aquele aluno que de certa forma não compreende a matéria ou situação que está no contexto na sala de aula, pode ser que ele tenha o intelecto mais lento, entenda, mas não compreende, ou não compreende nada, está ali só fazendo parte da sala de aula, fazendo parte da inclusão social (P13, 2023).

...os que têm mais dificuldade, do entendimento, da lógica do raciocínio (P17, 2023).

Eu acho que é a dificuldade de aprendizagem (P14, 2023).

A outra categoria abrange 75% dos professores que demonstraram em suas falas, compreender que as pessoas com DI têm comprometimento nas habilidades cognitivas, como os exemplos abaixo:

O que entendo é que tem a dificuldade na cognição, é mais lento na aprendizagem, que mexe no intelectual, tem outro processo de aprendizagem (P9, 2023).

São as limitações de âmbito do intelecto mesmo, pode ter limitação no intelecto e ser inteligente (P5, 2023).

Quando o aluno tem uma dificuldade de assimilação dos conteúdos, tanto no contexto educacional, como familiar, obediência, conceitos, mesmo a família explicando, ele não compreende como respeitar as regras de convivência (P3, 2023).

É diferente de apenas de uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, seria um déficit cognitivo mesmo, como você aprende as coisas, os assuntos do seu entorno de um modo geral, é uma percepção diferente, uma capacitação diferente também (P12, 2023).

Seria uma pessoa que não estaria com as habilidades e competência dentro do que seria esperado para aquela faixa etária, só que é algo muito complexo a gente avaliar, dizer que uma pessoa tem deficiência intelectual, sinceramente eu não sei como dizer isso, cada criança tem seu tempo de aprendizagem, seu ritmo, cada pessoa é única, e aí você chegar e dizer que tem deficiência é uma avaliação bem subjetiva. Que parâmetros foram usados? Foi comparado com o que? O que seria o normal? Será que realmente a pessoa é deficiente, tem algum problema cognitivo ou não teve acesso à informação (P15, 2023).

São as limitações do desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação, raciocínio lógico, que estão vinculadas a algum trauma ou doença genética (P18, 2023).

Quanto à compreensão acerca da deficiência intelectual, os professores demonstraram uma concepção superficial, ainda em processo de construção, apesar de 65% deles terem mais de 5 anos de experiência em lecionar para alunos com DI.

Quando se analisa o contexto dos alunos com deficiência intelectual, este quadro aponta para dificuldades específicas, por parte das escolas e dos professores, sendo apresentadas pelos próprios docentes dificuldades que abrangem desde a formação preliminar e continuada, a escassez de material, tempo para planejamento, número de alunos por turma, entre outras, o mesmo foi relatado por Santos et al. (2024).

No entanto, observa-se que o percentual de professores que consideram a deficiência intelectual apenas como uma dificuldade de aprendizagem foi pequeno (25%). Tanto o desconhecimento dos aspectos cognitivos envolvidos na DI, como também o fato do conceito da DI e suas características não estarem totalmente esclarecidos, certamente influenciam nas práticas pedagógicas que são pensadas para estes alunos. Isso claramente aponta para a necessidade de maior investimento das políticas públicas no que diz respeito ao preparo de uma inclusão escolar prática e efetiva.

Sobre a abordagem acerca da flexibilização, ficou claro nas falas, a dificuldade dos professores em implementá-la em sala de aula, também aqui os objetivos específicos estão agrupados em categorias e subcategorias (Quadro 02) e são exemplificados nas opiniões selecionadas. Há casos em que o percentual não atinge os 100% devido ao fato dos entrevistados demonstrarem mais de uma resposta ou respostas que se enquadram em mais de uma subcategoria.

Quadro 02 - Concepções dos professores acerca da flexibilização e dificuldades encontradas em flexibilizar o currículo (n = 20).

EIXO DE INSPIRAÇÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O que você entende por flexibilização?	Analisar o entendimento sobre flexibilização curricular	O conteúdo já é adequado às dificuldades de toda a turma	Não Flexibiliza (10%)
		Elaboração de atividades que permitam que o aluno com DI aprenda o conteúdo planejado para a turma	Flexibiliza parcialmente (70%)
			Flexibiliza adequadamente (20%)
Quais são as dificuldades em flexibilizar o conteúdo?	Identificar as dificuldades dos professores em estabelecer as necessidades dos alunos com DI	Fatores relacionados à formação docente	Falta de formação durante a graduação (10%)
			Formação insatisfatória do professor (15%)
		Fatores relacionados à dinâmica escolar	Tempo insuficiente para planejamento (40%)
			Nº de alunos na sala (20%)
			Despreparo dos cuidadores (10%)
		Fatores relacionados ao conteúdo	Complexidade do conteúdo (35%)
			Inexistência de materiais específicos (livros, acervo na internet) (30%)
		Fatores relacionados ao aluno	Baixa assiduidade do aluno (20%)
			Nível de comprometimento das habilidades cognitivas (20%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao objetivo de identificar o entendimento que os professores apresentaram acerca da flexibilização curricular, foi possível organizar as respostas em duas categorias: a primeira indica que o conteúdo já é adequado às dificuldades de toda a turma, originando, portanto, uma subcategoria, a dos professores que não flexibilizam, apenas 10% (dois) professores apresentaram respostas que se enquadram nessa categoria e subcategoria, dando a impressão que os mesmos não dominam o conceito, exemplo:

Eu tenho ideia de que a flexibilização é uma palavra ruim, que ela fragiliza o que já está fragilizado, que é um conteúdo, um patamar mínimo que a gente não consegue atingir devido a vários fatores, aí quando a gente vai flexibilizar o que já está precário a gente não está fazendo muita coisa (P18, 2023).

É o que a gente vem fazendo, flexibilizando 24 horas na sala de aula para os alunos, é o que nós professores fazemos atualmente, o tempo todo sendo flexíveis, com a questão nas avaliações, com a questão da compreensão dos alunos, conteúdo, horário (P13, 2023).

Uma segunda categoria tratou do conceito de flexibilização como a elaboração de atividades que permitam que o aluno com DI aprenda o conteúdo planejado para a turma, esta gerou duas subcategorias e 75% (quinze) dos professores afirmaram flexibilizar parcialmente, ou seja, para alguns alunos com DI ou para alguns conteúdos.

Flexibilizar é adaptar a atividade, não precisa ser de forma diferenciada da atividade que está sendo vista, mas aproveitar o que o aluno entende sobre o assunto, não precisa ser diferente do que está sendo visto em sala (...) consigo flexibilizar a maioria dos conteúdos, mas tem conteúdo que ainda não consigo não, porque o aluno não consegue entender a complexidade do conteúdo (...) exemplo números inteiros (P2, 2023).

No caso, é de uma forma diferente, atender as necessidades do aluno dentro do conteúdo (...) consigo flexibilizar para alguns (P6, 2023).

Eu creio que seja assim, tenho lá aquele conteúdo que vou dar, aí eu tenho que trazer de forma que seja acessível para o aluno com deficiência, que nem sempre é fácil, tem alguns conteúdos que são difíceis de adaptar, de flexibilizar, mas é como se você desmembrasse o conteúdo, vai colocando em partes (...). Às vezes consigo, mas com muita dificuldade (P14).

Ainda sobre a concepção da flexibilização, 15% (três) dos entrevistados afirmam que flexibilizam adequadamente, ou seja, o conteúdo total e para todos os alunos com DI (Quadro 02). Os professores que estão nesta categoria apresentaram respostas afirmativas quando questionados se flexibilizavam para os alunos com DI e não demonstraram em suas respostas

ressalvas acerca da flexibilização para apenas alguns dos seus alunos ou de determinados conteúdos que consideram mais complexos.

Quanto ao objetivo de identificar as dificuldades dos professores em estabelecer as necessidades dos alunos para o processo de flexibilização curricular, foram identificadas quatro categorias: **1)** fatores relacionados à formação docente, tendo como subcategorias formação na graduação e formação profissional continuada; **2)** fatores relacionados à dinâmica escolar, com três subcategorias: tempo insuficiente para planejamento, número elevado de alunos em sala de aula e despreparo dos cuidadores; **3)** fatores relacionados ao conteúdo com duas subcategorias: complexidade do conteúdo e inexistência de materiais específicos, como livros didáticos, acervo na internet; **4)** fatores relacionados ao aluno, com subcategorias: baixa assiduidade dos alunos e nível de comprometimento das habilidades cognitivas.

As respostas dos professores abrangem, em geral, mais de uma do total de nove subcategorias descritas, pois a entrevista semiestruturada permite tal opção. A maior frequência de respostas ocorreu para as subcategorias tempo insuficiente para planejamento 40% (oito) das respostas; complexidade do conteúdo 35% (sete) das respostas; inexistência de materiais específicos, com 30% (seis) das respostas. Seguem alguns exemplos das falas dos professores sobre estes aspectos:

Por exemplo é o próprio material de apoio, para facilitar com que ele aprenda, quando você pesquisa não encontra, eu até procurei na internet, para o nono ano e não encontrava, aí tem que ser a criatividade do professor, é mais pelo conteúdo (...) porque você não vai ficar o ano todo mandando o aluno fazer desenho, pintura, que não tá desenvolvendo as habilidades, o intelecto dele, então acredito tenha que ter mais atividades, material didático. Para que o professor possa fazer essa flexibilização, falta muito esse material didático, (...) o tempo de professor é muito corrido para tantas atividades, o professor não só tem três alunos na sala de aula (P4, 2023).

Primeiro porque não me sinto assim, não tenho muita facilidade para flexibilizar determinados conteúdos, mesmo sabendo que não vou poder flexibilizar todo e qualquer conteúdo, mas até a falta de tempo para fazer em casa uma pesquisa mais detalhada para determinado assunto (...) e também pouco material, principalmente para aluno com deficiência intelectual, você não encontra, quase não tem material na internet (P5, 2023).

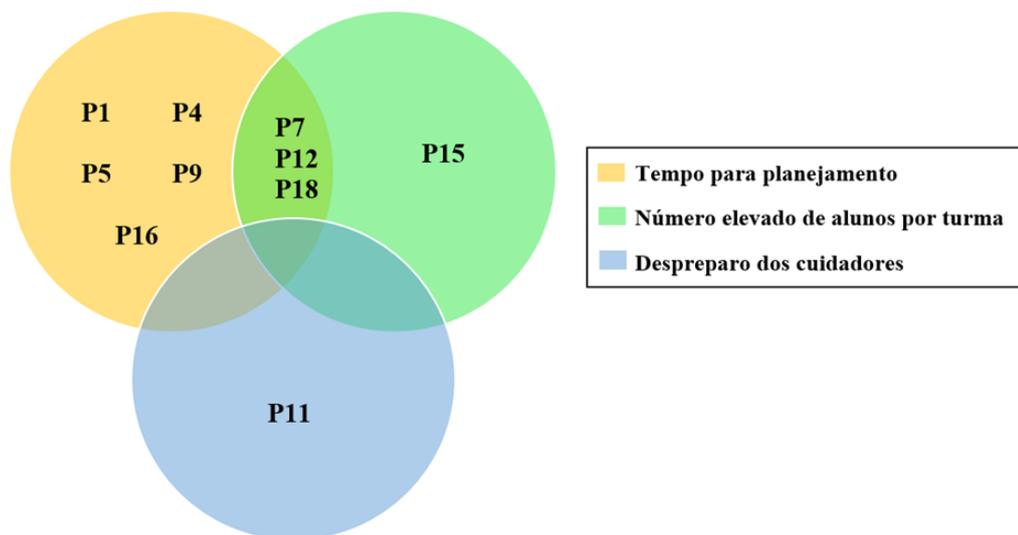
O assunto do 9º ano é mais difícil de aplicar (...) assunto é o principal, às vezes falta de tempo, além de fazer as atividades dos outros, é uma coisa extra, você tem que parar e pensar, um faz uma coisa o outro não faz (P16, 2023).

Primeiro porque você tem que pensar, você é acostumada a fazer aquilo de uma forma, aí aquele aluno não consegue fazer isso; encontrar material adequado, porque adaptar não é você fazer uma coisa infantil, infantilizar, tem um aluno adulto, jovem, aí tem a dificuldade de encontrar material adequado (P14, 2023).

Esta frequência foi seguida pelas subcategorias número de alunos elevados na sala; baixa assiduidade; nível de comprometimento das habilidades cognitivas, com 20% (quatro) das respostas, cada uma das subcategorias.

Quando questionados acerca das dificuldades enfrentadas no processo de flexibilização curricular, três professores apontaram mais de uma resposta para a categoria dinâmica escolar, são elas as três subcategorias representadas no diagrama de Venn (Fig. 3).

Fig. 3: Professores que apontaram mais de uma subcategoria acerca da dinâmica escolar.



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem exemplos das falas dos professores indicando mais de uma categoria referente à dinâmica escolar, demonstradas no gráfico acima:

(...) a maior dificuldade que sinto, não é nem de organizar uma atividade, flexibilizar, mas é de dar uma assistência melhor, maior ao aluno sobretudo com deficiência intelectual, visto que as turmas têm mais de 30 alunos, eu gostaria de atendê-los individualmente, mas não tenho tempo para isso e também de planejar para eles que tanto necessitam (...) também a complexidade do conteúdo, uma coisa que me angustia, é não ter um tempinho maior, a dificuldade em dar uma atenção maior devido às turmas numerosas (P7, 2023).

Eu acho que, primeiro nós já temos vários alunos numa turma, então você já tem que dar conta tanto dos alunos regulares quanto os alunos com deficiência, alunos que também são um público diversificado, se você tem dois, três alunos com deficiência numa turma, provavelmente eles vão ter níveis cognitivos, e maneiras de aprender diferentes, e realmente não temos nem conhecimento, nem tempo para fazer uma coisa que deveria ser digamos assim, mais direcionada para cada aluno, para as necessidades de cada um (P12, 2023).

Encontro, tempo e quantidade de alunos na sala, não estou dando aula só para os alunos especiais, eu tenho outros 35 para lidar com vários graus diferentes de problemas, níveis de desigualdades e de conhecimento (...) (P18, 2023).

Apenas 10% (dois) dos professores apontaram a falta de formação na graduação como dificuldade. Por fim, os fatores referentes à formação continuada como insatisfatória foram apontados por 15% (três) dos professores entrevistados.

Os professores têm pouco conhecimento das deficiências e também o professor de disciplina não tem um preparo para isso, nunca teve na verdade a gente vai aprendendo no decorrer do processo (...) não sei se os governantes ou academia deveria preparar melhor os professores para trabalhar com esses alunos (P10, 2023).

(...) se a gente tivesse umas formações, não algo generalizado, mas específico, assim nas áreas, por exemplo, na área de inglês. Na realidade a gente aprende muito no fazer (P12, 2023).

A última categoria apontada pelos professores foi o despreparo dos cuidadores com apenas 5% (um) professor a considerando. Esta foi a caracterização do panorama que avaliou a percepção de professores quanto à flexibilização do currículo escolar para alunos com DI.

A maioria dos professores (95%), considera a flexibilização curricular um processo importante para a inclusão escolar e para a aprendizagem dos alunos com deficiência. A pesquisa realizada por Oliveira, Santos e Falcão (2022) demonstrou que os professores participantes afirmaram compreender o que é flexibilização curricular, como também relataram terem sido contemplados com formações sobre o tema, fato que aqui surpreende por ser mais comum os professores desconhecerem essa temática.

No entanto, as dificuldades relatadas permeiam fatores relacionados à dinâmica escolar, tais como tempo, número de alunos por turma, formação continuada entre outros. Fatores também apontados em estudos como o de Brite, Gerk (2017) e Santos et al (2022) que apresentam a clara compreensão sobre a necessidade de flexibilizar um conteúdo mais complexo, considerando alunos com dificuldade em absorvê-lo, numa ascendência contínua do 6º ao 9º ano do EF. A dificuldade crescente nos anos finais também foi observada por Dietrich, Soares (2021), em trecho aqui relatado:

(...) Ao longo de experiências docentes obtidas em escolas situadas no vale dos Sinos/RS, tanto da rede municipal, como estadual e privada, observou-se, principalmente com profissionais atuantes nos anos finais da educação básica, carências para com a demanda inclusiva (DIETRICH, SOARES, 2021, p. 114).

Também nesse aspecto, o estudo de Oliveira; Santos; Falcão (2022) apresentou resultados parecidos em que os professores apontaram como desafios da educação inclusiva:

(...) a fragilidade na formação profissional, espaços inadequados estruturalmente, poucos profissionais com disponibilidade para acompanhar e um outro aspecto destacado é o fato de as salas serem bem numerosas. (OLIVEIRA, SANTOS, FALCÃO, 2022).

Nas falas dos entrevistados foi percebido que o vínculo empregatício (efetivo ou prestador de serviço) não se relaciona à compreensão acerca do processo de flexibilização curricular, nem houve relação direta entre idade do entrevistado, experiência profissional e tempo de prática pedagógica com alunos com DI e suas dificuldades para flexibilizar o conteúdo curricular. No caso do vínculo trabalhista, metade são prestadores de serviço e metade concursados, quadro que reflete a situação ideal, uma vez que sabemos que os professores que não são efetivados por concurso público, têm remuneração inferior, nem possuem estabilidade, no entanto, os resultados equivalentes em relação às dificuldades quanto à flexibilização, demonstra que em geral os professores convivem com a mesma precariedade e dificuldade no cotidiano, com condições de trabalho negativamente semelhantes. Este fato é também relatado por Alvarado-Prada, Freitas, Freitas (2010):

Os professores, tanto os efetivos como os de contrato temporário, no cotidiano das instituições escolares, não têm, de fato, as condições reais de tempo, de orientação e de gestão requeridas para a reflexão e a pesquisa. Menos ainda nos termos que geralmente é entendida a reflexão, a pesquisa e a própria formação, pelos formadores e formuladores de políticas ao respeito (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010, p. 376).

De modo que as condições de trabalho relativas são semelhantes e as dificuldades também. Sendo assim, dificuldades no que diz respeito a flexibilização escolar serão primariamente discutidas sob a ótica da dinâmica escolar e em como executar uma flexibilização funcional, pois os entrevistados têm consciência que a flexibilização é essencial, embora eles não consigam fazê-la de forma adequada e expressaram isso neste estudo, fato que motivou a proposta do Roteiro de Avaliação Inicial para Alunos com Deficiência Intelectual.

Uma das dificuldades apontadas pelos professores, diz respeito ao nível de comprometimento do aluno combinado à complexidade dos conteúdos nas séries mais adiantadas, 8º e 9º anos. Como possibilidade de superação destas dificuldades, tem-se a elaboração do PEI, já que este pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que minimizem ou empobrecem os conteúdos e objetivos a serem atingidos, se estes estiverem vinculados ao planejado para a turma (Pletsch, Glat, 2013).

Nesse sentido, Pletsch, Glat (2013) apontam que, apesar das garantias legais, as escolas ainda enfrentam inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva, como despreparo dos professores com o manejo em sala de aula para atender as necessidades do aluno, a falta de acessibilidade física e curricular, as turmas superlotadas, como também as práticas avaliativas homogêneas.

Outro ponto que deve ser levado em consideração diz respeito à formação, apesar dos participantes não expressarem diretamente a formação insatisfatória como uma dificuldade, ela está expressa quando afirmam não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Em relação a formação inicial, a resolução do CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu art. 13, § 2º, estabelece:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação (...) Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, art. 13, § 2º).

A formação inicial representa o encontro dos futuros professores com os “conteúdos teóricos e práticos do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência”. Que possibilita a reflexão acerca da sua prática docente com os alunos com deficiência no ensino regular (Costa, Gomes, Bezerra, 2022). No caso desta pesquisa 80% dos professores entrevistados trabalham com a disciplina há mais de 10 anos, ou seja, concluíram suas licenciaturas antes das mudanças mais recentes e, provavelmente, não tiveram contato com esta temática durante sua formação inicial. O que remete para a necessidade da formação continuada, como forma de reflexão nessa área, visando uma melhor qualificação tanto para os professores que não tiveram contato com o tema na formação inicial, quanto para aqueles onde o contato foi insatisfatório, como afirmam os autores acima citados:

A formação continuada se estabelece e se institui no cotidiano, na construção do conhecimento profissional docente, superando o conhecimento racional técnico. Desse modo, pode ser definida como toda a decorrência de estudos sistemáticos e autoformações vividas pelos profissionais mediante os contextos de trabalho e as necessidades inerentes desses contextos e de suas próprias indagações, reflexões e relações enquanto sujeitos produtores de conhecimentos (COSTA, GOMES, BEZERRA, 2022, p. 152).

A participação dos professores em formações continuadas representa uma alternativa que favorece o melhor desempenho para ensinar estes alunos, já que estas possibilitam um melhor desempenho dos docentes, no processo de ensinar alunos com deficiências, uma vez, que podem diminuir as limitações acarretadas por estas (Santos, Neto, Sousa, 2022).

Quanto ao domínio do conhecimento necessário para que os professores possam flexibilizar conteúdos, a maioria deles afirma que precisam saber quais habilidades cognitivas de leitura, escrita, raciocínio lógico, entre outras, o aluno já tem desenvolvidas. Também afirmaram ser necessário ter informações sobre o desenvolvimento do aluno, através da professora de AEE, uma vez que ela tem um tempo maior de contato individualizado com o aluno. Nesse aspecto, o trabalho colaborativo entre o professor especialista que atende nas Sala de Recursos e o professor da sala comum é primordial. Assim como defende Arias (2020) trata-se de uma das principais estratégias organizacionais e curriculares, que favorece a inclusão e aprendizagem de todos os alunos, já que a ação coletiva tem a tendência de torna-se mais eficaz do que quando é individual, uma vez que permite a análise dos problemas de forma mais completa e melhor. Concordando com essa ideia, Ainscow (2016) afirma que a colaboração entre a equipe leva à experimentação de novas práticas e ao compartilhamento de abordagens, visando atingir todos os alunos como forma de promover a equidade.

Na entrevista também se questionou o que é necessário conhecer sobre o aluno com DI para poder flexibilizar, neste ponto, os professores apontaram necessidades variadas:

Conhecer o aluno, seu nível de conhecimento, conversar com as pessoas que já trabalham com ele, professora de AEE. Se o aluno conhece as quatro operações (P2).

Conhecer o grau de desenvolvimento, com a participação das psicopedagogas (Professora de AEE) da escola, conhecer o grau de dificuldade de casa (P3).

O laudo, se tem outras coisas além da deficiência intelectual, se tem família que dá assistência, que cuida da aprendizagem, se tem contato com a professora de AEE, se sabe ler e escrever (P7).

Qual a deficiência, o que abrange esta deficiência, estratégias de flexibilização, como fazer a flexibilização (P15).

Estar próximo da pessoa do AEE, saber qual a melhor atividade para fazer com ele (P19).

A partir da análise das respostas foi possível determinar seis categorias de respostas apresentadas no Quadro 03:

Quadro 03 - Informações necessárias para possibilitar a flexibilização curricular
(n = 20).

EIXO DE INSPIRAÇÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIAS
O que é necessário você conhecer para flexibilizar o conteúdo da sua disciplina para o aluno com DI.	Enumerar as dificuldades dos professores dos anos finais em identificar as necessidades pedagógicas dos alunos com DI.	Conhecimento prévio e habilidades cognitivas e escolares já desenvolvidas como raciocínio lógico, contar, reconhecer números, ler escrever, descrever imagens, entre outras (60%).
		Parceria com a professora de AEE (25%).
		Assistência familiar na vida escolar do aluno (25%).
		Outras deficiências e comorbidades associadas (40%).
		Estratégias de flexibilização (5%).
		O que o aluno gosta de fazer (5%).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas dos professores identificou-se a importância da parceria com o AEE e a necessidade de um instrumento para consulta que os direcione acerca do processo de flexibilização de alunos com DI.

5.2 Aplicação do roteiro de observação

Em 2024, uma 1ª versão do Roteiro elaborado foi aplicada a dezoito professores, sendo dez da escola 1 e oito da escola 2. Eles foram instruídos a considerarem um aluno com

deficiência intelectual no ato do preenchimento, sem o identificarem no Roteiro preenchido como teste (Apêndice 3).

Na escola 1 todos os dez professores entrevistados, os quais receberam o Roteiro para análise, o devolveram preenchido. Já na escola 2, dos dez professores que participaram da entrevista, quatro não puderam colaborar, dos quais três não estavam mais atuando na escola e um estava em licença para tratamento de saúde. No entanto, cinco professores que não participaram das entrevistas, solicitaram participar desta fase de aplicação do roteiro. Para distinção, nesta etapa, estes cinco professores sobressalentes estão nomeados de P21 até P25. Na escola 2, dos onze professores que receberam o roteiro, apenas oito o devolveram, respondido. Ao todo, foram 18 professores que efetivamente participaram da análise da 1ª versão do roteiro aqui ajustado e apresentado como Produto Educacional da dissertação. Muito pertinente foi o espaço para observações ao final do roteiro, o qual foi preenchido por 17 dos 18 professores participantes desta etapa, neste espaço os professores colocaram suas impressões, estas foram analisadas pela pesquisadora. Os resultados do teste de aplicação do Roteiro estão compilados no Quadro 04:

Quadro 04 - Percepções dos professores acerca do Roteiro de observações (n = 18).

Categorias	Resultado
Ajuda a identificar as necessidades e potencialidades específicas do aluno	P2, P4, P5, P7, P9, P10, P24, P25
Contém habilidades que não contemplam a área específica que leciona	P7, P14, P22
Ajuda a criação do plano adaptado	P2, P25 e P8
Sugestão de acrescentar aspectos emocionais	P21, P22
Buscou ajuda com professor de outra área	P7
Deve ser aplicado no início do ano	P10
Estrutura clara que facilita a compreensão e a organização das informações	P2, P6 e P8
Dificuldade por ser uma atividade extra sala de aula	P18

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os professores que receberam e que deram a devolutiva (18) conseguiram preencher o roteiro levando em consideração um aluno com DI de suas turmas. Dentre os quais, apenas um opinou que considerou difícil seu preenchimento, por ser uma atividade extra sala de aula.

É importante esclarecer que sobre a função da memória, 55% (dez) professores conseguiram responder acerca da função memória de curto prazo e 33% (seis) acerca da memória de longo prazo, isso incitou a realização de ajustes nesta abordagem do roteiro proposto. De modo que a habilidade cognitiva referente a memória de curto e longo prazos deverá compor as informações sob responsabilidade do professor especialista, ou seja, do Atendimento Educacional Especializado.

De maneira geral, a opinião dos professores sobre o roteiro preenchido foi muito positiva, como demonstram os comentários transcritos abaixo:

O roteiro detalha bem as atividades e capacidade dos alunos com DI (P21).

O roteiro é um excelente instrumento de apoio para o professor, pois oferece uma visão detalhada das características e desafios do aluno (P10).

O roteiro oferece uma estrutura clara e o passo a passo facilita a compreensão e a organização das informações (...) ele ajuda a identificar as necessidades específicas e os pontos fortes do aluno (P2).

Estas falas refletem a ideia que o roteiro facilita as observações acerca das habilidades dos alunos com DI, o que o configura como um promissor instrumento de apoio ao professor na sala de aula regular, como era aqui esperado. Após a aplicação e análise foram realizadas as adequações necessárias o que resultou na versão final do roteiro (Apêndice 4).

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido consiste em um roteiro para ser aplicado pelo professor no início do período letivo. Ele deve priorizar a identificação das necessidades dos alunos com DI, o que representa um consenso comum, embora pouco abordado na literatura, e foi o que moveu esta pesquisa. Apresenta-se agora o **Roteiro de Observação Inicial para o Aluno com Deficiência Intelectual**, o qual foi pensado como uma ferramenta para identificar as necessidades específicas e as habilidades de cada um dos alunos com DI nos anos finais e assim, propiciar uma efetiva aprendizagem do conteúdo ministrado. Tal instrumento deve contribuir tanto para a elaboração do PEI, como para a flexibilização curricular nas escolas e ser aplicado no período da avaliação diagnóstica.

Para a sua produção foi levado em consideração os dados obtidos durante as entrevistas, como também as observações obtidas através da aplicação da versão inicial do roteiro.

É preciso salientar que 21% dos professores apresentaram dificuldade em responder questões que se referiam às outras áreas do conhecimento diferentes daquela que leciona, demonstrando a percepção de que é necessária a colaboração entre os docentes para uma avaliação mais precisa a ser levada em consideração no planejamento das estratégias adequadas à situação do aluno em questão.

Um ponto relevante resultante dessa experiência dos professores com o roteiro foi que mais da metade deles não conseguiram responder às questões referentes à memória, o que aponta para a necessidade de que essa função seja avaliada diretamente pelo professor de AEE, uma vez que sua estrutura desse atendimento oferece melhores condições para isso.

O Produto educacional tem como objetivo facilitar a identificação das habilidades, potencialidades e dificuldades dos alunos com DI, de forma individualizada. Como também oferecer informações necessárias que fundamentam as escolhas pedagógicas para estes alunos.

O documento elaborado consiste na definição clara e objetiva de DI, na concepção de flexibilização baseada nas ideias apresentadas nesse estudo e é um formulário objetivo para ser aplicado na identificação das habilidades e necessidades pedagógicas do aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como propósito refletir sobre flexibilização curricular para alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, a escolha deste tema foi motivada pela experiência de trabalho da pesquisadora e pelo paradigma que permeia estes alunos nesta etapa de seu desenvolvimento na escola. Foram abordados conceitos como deficiência intelectual, por representar um número significativo de alunos público da educação especial nas escolas e flexibilização curricular, por ser ainda um desafio para os professores desse segmento de ensino.

O caminho percorrido no estudo levou a reflexão de como se deu a evolução das concepções acerca das deficiências na história, até os dias de hoje, da mesma forma acerca da deficiência intelectual especificamente. Esta reflexão apontou para uma transformação na forma da humanidade conceber as deficiências demonstrada no tratamento que era dado às pessoas com limitações físicas, sensoriais e intelectuais, que perpassa períodos da exclusão total do convívio social e períodos de integração, mas sem muitos investimentos que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades, até os dias atuais, com a inclusão que trouxe a preocupação com a eliminação de barreiras e melhores condições de desenvolvimento nos aspectos sociais, afetivos e intelectuais.

Quanto à deficiência intelectual especificamente, o aspecto conceitual reflete-se nos direitos e nas barreiras enfrentadas por estas pessoas, a conceituação da DI, é baseada em três modelos, o médico, social e o biopsicossocial. Neste último, são considerados os aspectos biológicos, psíquicos e sociais. O modelo presente na Classificação Internacional sobre Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) auxilia na compreensão da deficiência e da funcionalidade presentes na DI, enquanto condição. Desta forma, o aluno com DI precisa ser avaliado em sua totalidade e foi nesta perspectiva que a pesquisa caminhou, propondo uma forma de apoiar este processo pessoal e delicado.

Inicialmente, foi abordada a escolarização dos alunos com DI, a compreensão dos docentes acerca da inclusão escolar desses alunos, a construção do seu conceito sobre a deficiência intelectual, como também sobre a flexibilização. Nesta pesquisa, os dados coletados sobre estes temas foram obtidos através de entrevistas com os professores e demonstraram que eles compreendem as necessidades dos alunos, porém precisam aprimorar o conceito de DI, apesar da maioria compartilhar a ideia de que a inclusão escolar é um processo positivo para todos, com ou sem deficiência, e que a flexibilização curricular é essencial para a efetiva

inclusão escolar e aprendizagem dos alunos. Comprovou-se que, na prática cotidiana, os entrevistados encontram dificuldades para realizar essa flexibilização, com clara percepção de que não conseguem fazê-la adequadamente, seja para todos os alunos, seja para todos os conteúdos.

Destacam-se aqui as dificuldades identificadas partir das falas dos professores, tais como: a formação inicial e continuada insatisfatória, o tempo insuficiente para planejamento, o número elevado de alunos na sala de aula, a complexidade do conteúdo, o despreparo dos cuidadores (profissional de apoio), a inexistência de materiais específicos (livros, acervos na internet), baixa assiduidade do aluno. Foi ressaltado que tais dificuldades repetem-se em pesquisas com esta mesma abordagem.

Na segunda etapa deste estudo foi construído o Roteiro de Avaliação Inicial para o Aluno com Deficiência Intelectual, que tem a finalidade de identificar as necessidades de flexibilização curricular para alunos com DI. O mesmo foi aplicado aos professores que participaram da etapa descrita acima e suas respostas foram muito positivas, o roteiro como construído foi muito elogiado e a maioria dos professores considerou seu preenchimento prático e objetivo. Diante dos comentários dos professores foi realizado apenas um ajuste no roteiro, a questão sobre habilidade cognitiva da memória foi removida por ser consenso que deve estar sobre a responsabilidade do professor do AEE.

Ficou claro e, por isso, é importante ressaltar a necessidade que o trabalho com o aluno com DI, nas escolas, seja realizado de forma colaborativa, envolvendo professores de sala de aula entre si, como também o professor do AEE, para que juntos possam identificar as necessidades pedagógicas dos alunos e planejar as melhores estratégias de flexibilização levando em consideração a turma na qual o aluno está inserido. Neste sentido, é necessária uma organização conjunta para o aprendizado efetivo do aluno com DI.

Por sua vez, o Roteiro consiste no Produto Educacional desta dissertação, e foi construído e testado para ser uma ferramenta que favorece e facilita a prática do professor no seu contato inicial com o aluno com DI, apoiando-o na identificação das necessidades e potencialidades individuais deste aluno.

Diante do exposto, salienta-se que são necessárias mais pesquisas sobre flexibilização curricular, que envolvam a prática docente, de forma a aprofundar a reflexão sobre o trabalho com os alunos com deficiências, bem como valorizar a percepção de particularidades destes alunos e facilitar a atuação do professor junto a este público nas escolas regulares. A expectativa é que o roteiro resultante desta pesquisa tenha a funcionalidade almejada e seja uma efetiva

ferramenta para estes professores na importante tarefa de flexibilizar o currículo para o aluno com DI.

8. REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers.** Journal of Professional capital and community, v. 1, n. 2, 2016. Acesso: em 10 de setembro de 2024

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. **A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Rev. Diálogo Educ, p. 367-387, 2010. Acesso em: 26 de setembro de 2024.

ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, p. 1-14, 2020. Acesso em: 03 de agosto de 2024.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2021. Disponível em: [www.aaid.org > intellectual-disability > definition](http://www.aaid.org/intellectual-disability/definition). Acesso em: 23 de agosto de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** tradução Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.], 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

ARAÚJO, E. S. de. **CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial.** Fisioterapia & Saúde Funcional, v. 2, n. 1, p. 6-13, 2013. Acesso em: 23 de julho de 2024.

BAMPI, S. NEVES, L. Dirce GUILHEM, D. e ALVES, E. D. **"Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência."** Revista Latino-Americana de Enfermagem 18.4. 2010: Tela-1. Acesso em: 03 de junho de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade.** Revista Polyphonia, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rp.v22i1.21207. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21207>. Acesso em: 4 maio. 2024.

BEZERRA, G. F. ARAÚJO, D. A. C. **De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.27.n.02. p.277-302. ago. 2011. Acesso em: 14 de abril de 2024. Acesso em: 03 de abril de 2024

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S, K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988. Versão atualizada até a EC n. 132/2023.

_____. **Portaria conjunta N° 21, DE 25 de novembro de 2020**, Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 2020

_____. **Resolução CNE/CEB n° 2 de 11 de setembro de 2001**, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2024

_____. **Resolução CNE/CP n°2, de 1° de julho de 2015**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2015. Acesso em: 20 de julho e 2024

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**: Lei no 13.146/2015 – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 51 p. Acesso em: 03 de agosto de 2024.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação básica 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: [www.gov.br > mec > pt-br](http://www.gov.br/mec/pt-br). Acesso em: 20 de junho de 2024.

BRITE, R. B.; GERK, E. **Análise de subsídios essenciais ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. Anais [...]. Paraíba: Realize, v. 1, p. 1-11, 2017. Acesso em: 06 de maio de 2024.

COSTA, A. L. O.; GOMES, R. V. B.; BEZERRA, M. I. S. **Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção**. Reflexão e Ação, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022. DOI: 10.17058/rea.v30i2.16441. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

DAINEZ, D., SMOLKA, A. L. B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Acesso em: 21 de junho de 2024.

DE OLIVEIRA, M. C. U., MICCAS, C., de ARAÚJO, C. O., D'ANTINO, M. E. F. 2021. **O uso da CIF no contexto escolar inclusivo: um mapeamento bibliográfico.** Revista Educação Especial, 34, 1-20. Acesso em: 22 de agosto de 2024.

DE SOUSA, P.; PINTO, C. N.; FANTACINI, R. A. F. **Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão.** *Research, Society and Development*, v. 7, n. 3, p. e573146, 2018. Acesso em 23 de agosto de 2024.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIETRICH S. V.; APARECIDA S. N. **Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades.** *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, n. 2, 2021. DOI10.22600/1518-8795.ienci2021v26n2p113. Acesso em 21 de agosto de 2024.

DIAS, S. S. e OLIVEIRA, M. C. S. L.de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003> Acesso em: 13 de dezembro. 2023.

DINIZ, D., BARBOSA L. e SANTOS, W.R. **“Deficiência, direitos humanos e justiça”** *Sur.* Revista Internacional de Direitos Humanos 6. 2009: 64-77 <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em: 28 de maio de 2024

FERNANDES, L. B., SCHLESENER, A., MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** *Revista InCantare*, v. 2, n. 1, 2011. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

FERREIRA, W. **Pedagogia das Possibilidades?: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?.** *Cadernos Cenpec| Nova série*, v. 3, n. 2, 2014. Acesso em: 04 de maio de 2024.

FONSECA, K. A., CAPELLINI, V. L. M. F. & Lopes JUNIOR, J. 2010. **Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. Aprendizagem e comportamento humano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 17-34. Acesso em:03 de maio de 2024.

GUADAGNINI, L; DUARTE, M. **Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas.** *Revista espaço do currículo*, v. 8, n. 3, 2015. Acesso em: 03 de janeiro de 2024

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual.** *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, n. 10, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.-R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

HAAS, C; GEHELIN J. “Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva” Revista Triângulo 14.2. 2021: 82-98. Acesso em 7 de maio de 2024

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares** Acta Scientiarum. 2010: 193-208. DOI:10.4025/actascieduc.v32i2.9772. Acesso em: 10 de abril de 2024.

HEREDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Acesso em: 03 de maio de 2024.

HONORATO, R.F..S; PEREIRA, J. R. N; PEREIRA, M, Z, C.P. “**Se tem diferença, te(re)mos problema(s): diferença(s) e tensões curriculares.** Revista de Educación, ano XV N° 31.1, 2024, pp21-38. Acesso em: 03 de maio de 2024

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial. 17. 2011: 41-58. Acesso em: 14 de abril de 2024.

KASSAR, M. C. M. REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** Seminário nacional de pesquisa em educação especial. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, v. 4, 2011. Acesso em: 15 de junho de 2024.

LEITE, F.P.A. **A convenção Sobre os Direitos das Pessoas com deficiência: Amplitude Conceitual.** Revista de Direito Brasileira, Florianópolis. Brasil, v.3, n.2, p.31-53, 2012. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2654>. Acesso em: 01 de novembro de 2024.

MAGALHÃES, J.G, CUNHA, N. M., SILVA, S. E. **Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas.** IN: Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais, v. 1, p. 17-34, EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 49-64. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1bl-MKjPGucmt2gk7xA7Kk1joi3xVOM/view>>. Acesso em: 05 de junho 2024.

MELLO, A. F. G., HOSTINS, R. C. L. **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva.** Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

MENEZES, J. B. de; MENEZES, H. J. B. de; MENEZES, A. B. de. **A abordagem da deficiência em face da expansão dos direitos humanos.** Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 551-572, 2016. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/860>. Acesso em: 2 nov. 2024.

NEVES, L. R., RAHME, M. M. F, FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva.** *Educação & Realidade*, v. 44, p. e84853, 2019. Acesso em: 28 de julho de 2024.

NORONHA, A. M., SILVA, S. C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. **A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611>. Acesso em: 26 março de 2024.

OLIVEIRA, S., GUIMARÃES, O. M., FERREIRA, J. de L. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação.** *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 26 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, M. G. A.; SANTOS, A. L. C.; FALCÃO, G. M. B. **Flexibilização curricular e a inclusão de alunos com deficiência: percepções de professores do ensino fundamental na cidade de Acopiara-CE.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, p. e49411730223-e49411730223, 2022. Acesso em: 04 e setembro de 2024.

PADILHA, M. L. **Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski.** *Horizontes*, v. 36(3) p. 62-73, set. 2018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Acesso em: 18 de junho de 2023.

PLETSCH, M. D., GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** IN: *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*, v. 1, p. 17-34, EdUERJ, 2013.

PLETSCH, M. D.; LIMA, F. C. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** *Revista online de Política e Gestão Educacional*. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

PLETSCH, M. D. "A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)." *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22. 2014: 1-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898089>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

PRIMON, J. A. **História em quadrinhos como recurso mediador para o aprimoramento da leitura e escrita do educando com deficiência intelectual.** *Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. Paranaguá, 191 f. + Produto educacional*, 2022. Acesso em: 20 de junho de 2024.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **“Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar”.** *Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP. 2020.* Acesso em: 23 de junho de 2024.

REDIG, A. G. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.** IN: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, p. 73-82, 2011. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

REIS, M. B. F. **“Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente”.** REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)8.1 2016: 1-18. Acesso em: 03 de maio de 2024.

SANTOS, M. B., e CRUZ, L. M. 2022. **Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva.** Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED, 3(9), 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11390>. Acesso em: 23 de março de 2023.

SANTOS, J. P., NETO, D. R. S. L., e de SOUSA, M. S. M. 2022. **Desafios na prática educativa na educação básica: Concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED, 3(9), 1-25, Acesso em: 04 de abril de 2024.

SANTOS, A. H. L. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos.** Dissertação (mestrado) - Orientação: Profa Dra Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia. Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018. 182pg. Acesso em: 20 de agosto de 2024

SANTOS, C. E. M., COSTA, L. K. **O Que É Ensino Colaborativo?**, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>. Acesso em 03 de setembro de 2024.

SANTOS, K.C.L, VENDEL, A. L., BARBOSA, A. F., BARBOSA, L.D. F.L. **Refletindo sobre flexibilização curricular e inclusão de alunos com deficiência intelectual.** In. V Congresso Nacional de Educação Inclusiva, Campina Grande, 2024.

SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.** Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2008. 128 p.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília, 2016. 195 f. Acesso em 03 de maio de 2024.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Defining, diagnosing, classifying, and planning Supports for People with intellectual disability: an emerging consensus.** Siglo Cero, v. 52, n. 3, 2021. Acesso em: 02 de junho de 2024.

SIERRA, D. B., FACCI, M. G. D. **A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento.** Revista Educação em Questão, v. 40, n. 26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043>. Acesso em: 25 de outubro de 2024

SIMARRO-VÁZQUEZ, Luis. **¿ Qué es realmente eso a lo que llamamos contexto? Hacia un modelo de análisis sistemático del contexto.** Siglo Cero, v. 54, n. 3, p. 53-72, 20, 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 95, p. 139-151, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steine, Silvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menn, Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7º Ed, São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

9. APÊNDICES

Apêndice 1: Entrevista semiestruturada aplicada neste estudo

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____ Sexo: _____

3. Disciplina que leciona: _____

4. Ano que Leciona: 6º () 7º () 8º () 9º ()

5. Há quanto tempo trabalha como professor dessa disciplina:

6. Vínculo: () efetivo () Prestação de serviço

7. Há quanto tempo trabalha com alunos com Deficiência intelectual?

8. Como você define Inclusão Escolar?

9. O que você entende sobre deficiência intelectual?

10. Você considera importante a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula regular?

Sim () Não ()

11. Por quê?

12. Aponte 5 pontos positivos da inclusão escolar alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular?

1	
2	
3	

4	
5	

13. O que você entende por flexibilização?

14. Você considera a flexibilização curricular importante para sua disciplina?

15. Você consegue flexibilizar o conteúdo para seu aluno com deficiência intelectual?

Sim () Não ()

16. Se não, por quê?

17. Você encontra dificuldade(s) em flexibilizar o conteúdo?

Sim () Não ()

18. Se sim, quais?

19. O que é necessário você conhecer para flexibilizar o conteúdo da sua disciplina para o aluno com deficiência intelectual?

20. O que você gostaria de acrescentar?

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado participante,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, **Avaliação para flexibilização do currículo escolar para alunos com deficiência intelectual na rede municipal de João Pessoa, Paraíba**, sob a responsabilidade da mestranda Kátia Cilene Lopes dos Santos e orientação de Ana Lúcia Vendel, de forma totalmente voluntária. Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações abaixo.

A pesquisa justifica-se pela necessidade em analisar as concepções percebidas pelos professores dos anos finais Ensino Fundamental que atendem alunos com deficiência intelectual (DI), acerca das dificuldades encontradas na sua prática pedagógica e a partir de então, construir em colaboração, um instrumento que possa auxiliá-los identificação das necessidades destes para a flexibilização do currículo a ser ministrado a estes alunos.

Os objetivos da pesquisa são: **1-** Construir de forma colaborativa com os professores do Fundamental II, de escolas municipais de João Pessoa, um Roteiro de Observações, que possibilite identificar as necessidades pedagógicas dos alunos com DI; **2-** Analisar as principais concepções que os sujeitos da pesquisa têm acerca da inclusão escolar e da aprendizagem dos alunos com DI, matriculados na rede municipal de ensino de João Pessoa; **3-** Enumerar as principais dificuldades dos professores do Fundamental II e identificar as necessidades pedagógicas dos alunos com DI. **4-** Elencar junto com os sujeitos os aspectos das necessidades pedagógicas dos estudantes determinantes para flexibilização curricular, através de entrevista semiestruturada e encontros para debater as concepções e dificuldades dos professores, visando construir um roteiro de observações que viabilizem adaptações, justificadas e necessárias desde a avaliação inicial do aluno.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. É garantido que o participante da pesquisa receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas e para maiores esclarecimentos, entre em contato com Kátia Cilene Lopes dos Santos, pelo telefone **(83) 9 8731-7812** ou e-mail: **katiaclopes@hotmail.com**

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa “Avaliação para flexibilização do currículo escolar para alunos com deficiência intelectual na rede municipal de João Pessoa, Paraíba” e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a minha participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins acima estabelecidos, preservando minha identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador responsável.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice 3: Roteiro de Avaliação Inicial para o Aluno com DI (Versão 1)

Este instrumento objetiva direcionar o professor na avaliação das habilidades do aluno com deficiência intelectual (DI), de forma a identificar a necessidade de flexibilização curricular e facilitar esse processo quando necessário, como também na elaboração do PEI. O mesmo fará parte de um produto educacional composto de orientações, definições e características sobre DI. Para tal, assinale um **X** na resposta mais adequada a sua observação.

A. Identificação do aluno

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ anos.
3. Ano/Série: _____
4. Laudo/diagnóstico: _____
5. Frequenta a Sala de Recursos: Sim () Não ()

Se sim, quais as habilidades foram identificadas pela professora do AEE:

B. Habilidades observadas

1. ASPECTOS MOTORES					
Coordenação Motora Ampla		Coordenação Motora Fina		Lateralidade (Percepção integrada dos dois lados do corpo)	
	Sentar		Fazer movimento de pinça		Não
	Andar		Recortar		Sim
	Correr		Pintar		
	Pular		Encaixar		

2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS E COGNITIVOS					
Memória		Sucessão de tempo		Percepção visual	
	De curto prazo (lembra do que foi ensinado recentemente)		Ontem, hoje, amanhã		Claro/escuro
			Antes/depois		cores
	De longo prazo (lembra de fatos ao longo da vida)		Dia		objetos
			Semana		imagens
			Ano		

3. ATENÇÃO	Nunca	Às vezes	Sempre
Demonstra atenção nas atividades			

Demonstra atenção seletiva (concentra-se em uma única atividade por vez)			
Demonstra atenção sustentada (concentra-se na mesma atividade por longo período)			
Demonstra hiperfoco (estado de concentração intensa em atividade ou assunto específico, em detrimento das instruções recebidas)			

4. ASPECTOS SÓCIO/AFETIVOS	Nunca	Às vezes	Sempre
Respeita as regras da sala de aula			
Respeita os colegas			
Interage com os pares			
Interage com professores e demais funcionários			
Apresenta eventos de irritação			

5. COMUNICAÇÃO/COMO SE EXPRESSA	Nunca	Às vezes	Sempre
Gestos			
Libras (Linguagem Brasileira de Sinais)			
Sons			
Palavras Isoladas			
Fala Compreensiva (clara e objetiva)			

6. LEITURA	Com Apoio	Sem Apoio	Não Realiza
Reconhece letras			
Reconhece sílabas			
Lê palavras			
Lê frases			
Lê textos			

7. ESCRITA	Com Apoio	Sem Apoio	Não Realiza
Escreve palavras			
Escreve frases			
Lê textos			

8. MATEMÁTICA	COM APOIO	SEM APOIO	NÃO REALIZA
Reconhece números até 10			
Reconhece números até 50			
Reconhece números até 100			
Reconhece números maiores que 100			
Quantifica			
Escreve os numerais			
Sequencia			
Adiciona			
Subtrai			
Multiplica			
Divide			

Observações sobre sua percepção deste Roteiro:

João Pessoa, ____/____/____.

Professor/Disciplina

Apêndice 4: Roteiro de Avaliação Inicial para o Aluno com DI (versão Final)

Este instrumento objetiva direcionar o professor na avaliação das habilidades do aluno com Deficiência Intelectual (DI), de forma a identificar a necessidade de flexibilização curricular e facilitar esse processo, quando necessário, como também na elaboração do PEI. O mesmo faz parte de um Produto Educacional composto de orientações, definições e características sobre DI. Por favor, utilize-o livremente assinalando um **X** na resposta mais adequada à sua observação.

Importante: O Roteiro deve ser preenchido em parceria com o (a) professor (a) do AEE, visto que determinados aspectos e habilidades exigem conhecimentos mais específicos para sua identificação, tais como: memória de curto e de longo prazo, generalização, especificidades do laudo, contexto familiar e social, entre outras.

A. Identificação do aluno

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ anos.
3. Ano/Série: _____
4. Laudo/diagnóstico: _____
5. Frequenta a Sala de Recursos: Sim () Não ()

Se sim, quais as habilidades foram identificadas pela professora do AEE:

B. Habilidades observadas

1. ASPECTOS MOTORES					
Coordenação Motora Ampla		Coordenação Motora Fina		Lateralidade (Percepção integrada dos dois lados do corpo)	
	Sentar		Faz movimentos de pinça		Consegue
	Andar		Recortar		Não consegue
	Correr		Pintar		
	Pular		Encaixar		

Marque um X, se o aluno apresentar esta habilidade.

Sucessão de tempo		Percepção visual	
	Ontem/hoje/amanhã		Claro/escuro

	Antes/depois		Cores
	Dia		Objetos
	Semana		Imagens
	Ano		

Marque um X, se o aluno compreender os conceitos.

3. ATENÇÃO	Sozinho	Com apoio	Não consegue
Demonstra atenção nas atividades			
Demonstra atenção seletiva (concentra-se em uma única atividade por vez)			
Demonstra atenção sustentada (concentra-se na mesma atividade por longo período)			
Demonstra hiperfoco (estado de concentração intensa em atividade ou assunto específico, em detrimento das instruções recebidas)			

4. ASPECTOS SÓCIO/AFETIVOS	Sozinho	Com apoio	Não consegue
Respeita as regras da sala de aula			
Respeita os colegas			
Interage com os pares			
Interage com professores e demais funcionários			
Apresenta eventos de irritação			

5. COMUNICAÇÃO/COMO SE EXPRESSA	Sozinho	Com apoio	Não consegue
Gestos			
Libras (Linguagem Brasileira de Sinais)			
Sons			
Palavras Isoladas			
Fala Compreensiva (clara e objetiva)			

6. LEITURA	Sozinho	Com apoio	Não consegue
Reconhece letras			
Reconhece sílabas			
Lê palavras			
Lê frases			
Lê textos			

7. ESCRITA	Sozinho	Com apoio	Não consegue
Escreve palavras			
Escreve frases			
Lê textos			

8. MATEMÁTICA	Sozinho	Com apoio	Não consegue
Reconhece números até 10			
Reconhece números até 50			
Reconhece números até 100			
Reconhece números maiores que 100			
Quantifica			
Escreve os numerais			
Sequencia			
Adiciona			
Subtrai			
Multiplica			
Divide			

Observações: Quais habilidades precisam ser trabalhadas com o (a) aluno (a)? Será necessária a flexibilização para o (a) aluno (a)? Que estratégias podem ser utilizadas nas aulas, atividades e avaliações para oportunizar a aprendizagem do (a) aluno (a) na disciplina?

