



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Concepções e práticas de psicólogos(as) escolares e docentes acerca das adaptações  
curriculares: um estudo em contextos públicos de educação**

**WANESSA DE MACÊDO GOMES**

**ORIENTADORA:**

**FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

**JOÃO PESSOA-PB**

**2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES E DOCENTES  
ACERCA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES: UM ESTUDO EM CONTEXTOS  
PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO**

*Wanessa de Macêdo Gomes*

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof<sup>a</sup>.  
Dr<sup>a</sup>. Fabíola de Sousa Braz Aquino,  
apresentada ao programa de Pós-graduação em  
Psicologia Social da Universidade Federal da  
Paraíba (PPgPS/UFPB), como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestra em  
Psicologia Social.

João Pessoa-PB

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

G633c Gomes, Wanessa de Macêdo.

Concepções e práticas de psicólogos(as) escolares e docentes acerca das adaptações curriculares : um estudo em contextos públicos de educação / Wanessa de Macêdo Gomes. - João Pessoa, 2023.

167 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Currículo - Adaptações. 2. Educação inclusiva. 3. Psicologia escolar. 4. Professores. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016(043)



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de junho de dois mil e vinte e três, de modo presencial na Sala 510 PPGPS, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Dissertação da aluna **WANESSA DE MACEDO GOMES**– mat. 20211013194 (orientando(a), UFPB, CPF: 092.912.904-08). Foram componentes da banca examinadora: Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **PATRICIA NUNES DA FONSECA** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 675.852.564-34), e Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **MONICA DE FATIMA BATISTA CORREIA** (UFPB, Membro Externo ao Programa, CPF: 569.697.084-20). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **WANESSA DE MACEDO GOMES** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PSICÓLOGOS(AS) ESCOLARES E DOCENTES ACERCA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES: UM ESTUDO EM CONTEXTOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO”. Passando então ao aludido tema, a aluna foi, em seguida, arguida pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de “**APROVADO**”, o qual foi proclamado pelo(a) presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, **Júlio Rique Neto**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 28 de junho de 2023.

*Fabiola de Sousa Braz Aquino*

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

*Patricia Nunes da Fonseca*

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **PATRICIA NUNES DA FONSECA**

*Monica de Fatima Batista Correia*

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> **MONICA DE FATIMA BATISTA CORREIA**

*p/*

*Júlio Rique Neto*

Prof. Dr. **JÚLIO RIQUE NETO**  
Coordenador do PPGPS

## DEDICATÓRIA

---

*Dedico essa dissertação de mestrado a todas as crianças que, assim como eu, um dia foram desencorajadas a expressar seus aprendizados e a todos os profissionais que comprometidos eticamente com as suas profissões venham a potencializar desenvolvimento humano.*

## AGRADECIMENTOS

---

Gratidão aos meus pais, Maria Dalva e Messias Gomes, por me impulsionarem sempre no caminho da educação e por todo apoio, carinho e amor que me deram. Por todos os materiais que contribuíram com a minha formação. Por sempre priorizarem meus estudos apesar de todas as dificuldades pelas quais passamos. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

À minha irmã, Edmila, que esteve comigo em muitos momentos me dando força, emprestando seu notebook, escutando minhas apresentações e torcendo para eu conseguir lograr tantos êxitos.

Aos meus amigos, Mariana, Venore e Allan, que desde a graduação são essenciais para tornar as vivências mais leves e as partilhas mais significativas.

Ao NEISDI, por ter me acolhido e sido um cais nos momentos que mais precisei. A união e a força que o grupo tem sempre foram fontes de revitalização.

Às minhas amigas de Mestrado Bianca, Rebbeca e Raíssa, e os amigos do doutorado MacDouglas, Ingrid e Ana Rogélia, por toda partilha, apoio, dedicação e atenção que tiveram comigo durante todo esse percurso.

À minha amável esposa, Thayana Marinho, que me inspira diariamente, incentiva e apoia a seguir meus planos, acreditar em meus sonhos e concretizá-los. Gratidão por todos os momentos de cuidado, parceria, carinho, amor e acolhimento, principalmente, nas situações mais difíceis.

À minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup> Fabíola S. Braz Aquino, por me orientar com tanta dedicação, acreditar e apostar na proposta do projeto desde o início, por impulsionar e valorizar todo meu percurso do Mestrado, e ensinar tanto sobre a importância do que se produz, quanto sobre a democratização do conhecimento. É um privilégio ser orientada por ela!

Às minhas avaliadoras professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Fonsêca, por aceitar contribuir com sua leitura e vasto conhecimento para o meu trabalho e a Professora Dr<sup>a</sup> Mônica Correia que desde a graduação me impulsiona a trilhar caminhos que permitem desenvolver minhas potencialidades.

## RESUMO

O movimento mundial pela inclusão passou a ser uma questão política, cultural, social e pedagógica. Em virtude disso, a organização das escolas deve ser repensada implicando em mudança estrutural e cultural para que todos tenham suas especificidades atendidas. Parte relevante da discussão e efetivação da inclusão em contexto educacional são as adaptações curriculares, que se constituem uma importante ferramenta para a reflexão e a propositura de um ensino responsivo àqueles que dela demandam acesso à proposta educacional ofertada. O psicólogo é considerado um profissional importante para atuar como mediador na inter-relação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala de recursos multifuncionais e a elaboração do plano de desenvolvimento individual e escolar, dado que pode colaborar para viabilizar o acesso da criança às propostas curriculares da escola. Diante do exposto, o objetivo desse estudo é conhecer e analisar as concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes sobre as adaptações curriculares em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB. A pesquisa explorou a temática da inclusão com ênfase nas adaptações curriculares, inicialmente, por meio de um levantamento da literatura em base de dados nacionais e internacionais, objetivando verificar se e como psicólogos(as) têm atuado frente à citada demanda. Essa investigação ratificou a escassez de produções científicas sobre o tema no campo de atuação da psicologia escolar. Foi realizada uma pesquisa de campo do tipo qualitativa em escolas de ensino Fundamental I da rede pública municipal de João Pessoa-PB. Participaram deste estudo 10 psicólogas escolares, 10 docentes do Ensino Fundamental I, e 10 docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que responderam a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. A análise do questionário sociodemográfico evidenciou que oito psicólogas participaram de formações específicas para a atuação na área escolar, sete realizaram curso de aperfeiçoamento relacionado à educação inclusiva; nove professoras do AEE e seis professores da sala regular fizeram formação voltada para inclusão escolar, e nove professores do AEE e cinco da sala de aula regular cursaram aperfeiçoamento referente à educação inclusiva. Esses dados indicam que os profissionais têm buscado aprofundar o conhecimento acerca da questão investigada e aprimorar suas práticas voltadas para uma educação inclusiva. A análise das entrevistas foi orientada pelas diretrizes gerais de Bardin (1977) e organizada em eixos gerais para análise. Os resultados demonstraram, pelas falas das psicólogas escolares, que há ações em conjunto realizadas com maior frequência com os docentes do AEE e da sala regular para a elaboração das adaptações curriculares, conforme os Eixos de Análise: 'Participar do Planejamento' e 'Orientar professores'. No entanto, é importante refletir sobre como as psicólogas escolares vêm atuando junto aos docentes e como o fazer psicológico pode contribuir especificamente para a realização de adaptações curriculares. No que se refere à compreensão de adaptação curricular, as respostas das psicólogas indicam que a concebe como: 'Adaptar as atividades conforme grau de mentalidade/nível de inteligência', 'Individualizada para cada aluno' e 'Atender a necessidade do aluno'. Já os professores apresentaram em suas falas concepções sobre adaptações curriculares que remetem a 'Tornar acessível à atividade/conteúdo', 'Equivalente ao PEI [Plano de Ensino Individualizado]' e 'Atingir um objetivo/meta do conteúdo'. Percebe-se, que os docentes expressam noções que convergem entre si e que se aproximam dos conceitos encontrados na literatura sobre as adaptações curriculares. Entretanto, vale salientar que o PEI é um instrumento que possibilita a efetivação das adaptações curriculares. As psicólogas denotam concepções ainda rudimentares e atreladas a níveis de inteligência ou entendimento dos alunos, mas, em contrapartida, mencionam o atendimento às necessidades e individualidades das crianças. Reafirma-se, por meio deste estudo, a importância de psicólogos escolares nas instituições de ensino, como mediadores na inter-relação entre professores do

AEE e da sala de aula regular. Para efetivação dessas ações é essencial a realização de formação continuada em serviço de profissionais da Educação sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, e um aprofundamento de procedimentos teórico-metodológicos que favoreçam processos de ensino-aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que caracterizam o psiquismo humano. Desse modo, o psicólogo escolar pode contribuir com os conhecimentos sobre desenvolvimento humano, processos de aprendizagem, defender em sua prática a acessibilidade e equidade de conteúdos curriculares programáticos, e colaborar com uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** adaptações curriculares; educação inclusiva; psicologia escolar; professores.

## ABSTRACT

The global movement for inclusion has become a political, cultural, social and pedagogical issue. As a result, the organization of schools must be rethought, implying structural and cultural change so that everyone has their specificities met. A relevant part of the discussion and effectiveness of inclusion in an educational context are curricular adaptations, which constitute an important tool for reflection and proposition of a responsive teaching to those who demand access to the offered educational proposal. The psychologist is considered an important professional to act as a mediator in the interrelation between the Specialized Educational Service (AEE), the multifunctional resource room and the elaboration of the development plan individual and school given that it can collaborate to enable the child's access to the school's curricular proposals. Given the above, the objective of this study is to understand and analyze the conceptions and practices of school psychologists and teachers about curricular adaptations in public schools in the city of João Pessoa-PB. As part of the study, the theme of inclusion was explored and discussed, with emphasis on curricular adaptations as a tool to make it effective, and a literature survey was carried out in order to investigate, in national and international databases, whether and how psychologists have acted facing demands for curricular adaptations. This investigation ratified, in the researched form, that there is a shortage of scientific productions in the field of psychology in dialogue with curricular adaptations. A qualitative field research was carried out in elementary schools in the municipal public network of João Pessoa-PB. The study included 10 school psychologists, 10 teachers from Elementary School I, and 10 teachers from Specialized Educational Assistance (AEE), who answered a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview. The analysis of the sociodemographic questionnaire showed that eight psychologists participated in specific training to work in the school area, seven took an improvement course related to inclusive education; nine AEE teachers and six teachers from the regular classroom took training focused on school inclusion, and nine AEE teachers and five from the regular classroom took further training related to inclusive education. These data indicate that professionals have sought to deepen their knowledge about the question investigated and improve their practices aimed at inclusive education. The analysis of the interviews was guided by the general guidelines of Bardin (1977) and organized into general axes for analysis. The results showed, through the speeches of the school psychologists, that there are joint actions carried out more frequently with the teachers of the AEE and of the regular classroom for the elaboration of the curricular adaptations, according to the Axes of Analysis: 'Participating in the Planning' and 'Guiding teachers'. However, it is important to reflect on how school psychologists have been working with teachers and how psychological work can specifically contribute to making curricular adaptations. With regard to the understanding of curriculum adaptation, the psychologists' responses indicate that they conceive it as: 'Adapting activities according to the degree of mentality/intelligence level', 'Individualized for each student' and 'Meeting the student's needs'. The teachers, on the other hand, presented in their speeches conceptions about curricular adaptations that refer to 'Making the activity/content accessible', 'Equivalent to the PEI [Individualized Teaching Plan]' and 'Achieving an objective/target of the content'. It is noticed that the professors express notions that converge with each other and that are close to the concepts found in the literature on curricular adaptations. However, it is worth noting that the PEI is an instrument that enables the implementation of curriculum adaptations. This study reaffirms the importance of school psychologists in teaching institutions, as mediators in the interrelationship between AEE and regular classroom teachers. For the implementation of these actions, it is essential to carry out continuous in-service training for Education professionals on the process of school inclusion of students with disabilities and/or special educational needs,

and a deepening of theoretical-methodological procedures that favor teaching-learning processes that respect the different rhythms and styles of learning that characterize the human psyche. In this way, the school psychologist can contribute with knowledge about human development, learning processes, defend in their praxis the accessibility and equity of programmatic curricular contents, and collaborate with an inclusive education.

**Key words:** curriculum adaptations; inclusive education, conceptions; practices; school psychology.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO I .....	20
<b>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DOS ESTUDOS VIGOTSKIANOS ACERCA DA DEFECTOLOGIA HUMANA A UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>20</b>
CAPÍTULO II.....	26
<b>A ATUAÇÃO DO (A) PSICÓLOGO (A) ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>26</b>
CAPÍTULO III .....	36
<b>INCLUSÃO ESCOLAR E ADAPTAÇÕES CURRICULARES: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEITUAL E POLÍTICO .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Adaptações curriculares .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Revisão da literatura acerca das adaptações curriculares: possíveis contribuições da psicologia escolar .....</b>	<b>48</b>
<i>3.2.1. Resultado e discussão acerca do levantamento em base de dados nacionais.....</i>	<i>51</i>
OBJETIVOS .....	61
<b>4.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>61</b>
MÉTODO.....	62
<b>5.1 Delineamento .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2 Local da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>5.3 Procedimentos éticos .....</b>	<b>62</b>
<b>5.4 Participantes .....</b>	<b>63</b>
<b>5.5 Instrumentos e Materiais .....</b>	<b>63</b>
<b>5.6 Procedimentos para a coleta de informações.....</b>	<b>64</b>
<b>5.7 Procedimento para a análise das informações coletadas .....</b>	<b>64</b>
<i>5.7.1 Procedimento para análise dos Questionários sociodemográficos .....</i>	<i>65</i>
<i>5.7.2 Procedimento para análise das Entrevistas semiestruturadas.....</i>	<i>65</i>
RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	67
<b>6.1 Resultado e análises dos dados sociodemográficos das Psicólogas Escolares .....</b>	<b>67</b>
<b>6.2 Resultados e análises dos dados sociodemográficos dos Docentes .....</b>	<b>72</b>
<b>6.3 Resultados e análises das entrevistas com as Psicólogas Escolares:.....</b>	<b>80</b>
<b>6.4 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO AEE E PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR.....</b>	<b>100</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134

<b>ANEXOS</b> .....	150
<b>ANEXO A</b> .....	151
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	151
<b>ANEXO B</b> .....	155
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO</b> .....	155
<b>APÊNDICES</b> .....	159
<b>APÊNDICE A</b> .....	160
FORMULÁRIOS DE PESQUISA DE MESTRADO.....	160
<b>APÊNDICE B</b> .....	161
<b>QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO</b> .....	161
PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR E DA SALA DE AEE.....	161
<b>APÊNDICE C</b> .....	163
<b>QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO</b> .....	163
PSICÓLOGOS ESCOLARES .....	163
<b>APÊNDICE D</b> .....	165
<b>INTRODUÇÃO PARA ENTREVISTA</b> .....	165
PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR E DA SALA DE AEE.....	165
<b>APÊNDICE E</b> .....	167
<b>INTRODUÇÃO PARA ENTREVISTA</b> .....	167
PSICÓLOGOS ESCOLARES .....	167

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 - Caracterização sociodemográfica e formativa do grupo de psicólogas escolares.....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 2. Caracterização sociodemográfica e formativa dos grupos de docentes do AEE.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 3. Caracterização sociodemográfica e formativa do grupo de docentes da SAR.....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

---

Nas Ciências Humanas de modo geral, especialmente na Psicologia Social, tem sido evidenciada a importância de se incluir categorias de análise que contemplem gênero, raça e classe social. Além desse debate, outra questão que vem sendo amplamente discutida em diferentes países, refere-se ao fato de a deficiência ser experienciada por mais de um bilhão de pessoas (Gesser et al., 2012). Diante disso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesse sentido, o movimento mundial pela inclusão, passou a ser uma questão política, cultural, social e pedagógica. Em virtude disso, a organização das escolas deve ser repensada implicando em mudança estrutural e cultural para que todos tenham suas especificidades atendidas (Griboski et al., 2008).

Nessa perspectiva, o ambiente inclusivo implica na existência das diferenças, sendo antes de tudo, um espaço onde se privilegiam as relações humanas, não apenas as questões estruturais. Dessa forma, a escola compreende a atmosfera onde o aluno pode vivenciar atividades intencionalmente planejadas para o seu desenvolvimento, lócus onde os aspectos qualitativos devem ser enfatizados em detrimento dos quantitativos (Silva & Leme, 2009).

Com a promulgação da Declaração de Salamanca pela Organização das Nações Unidas em 1994 houve uma revolução nas reflexões acerca da educação especial, na qual são contempladas a deficiência e os transtornos de conduta, bem como as situações sociais e culturais que colocam crianças em desvantagem, obstaculizando os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Além disso, destaca como ponto central a adaptação da prática educacional com vistas à demanda de adaptação no “sistema educacional, no currículo e nas metodologias de ensino-aprendizagem” (Bezerra & Correia, p. 34, 2020).

O público-alvo da educação especial está delimitado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, 2012) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015), que refere pessoa com deficiência aquela com deficiência física, intelectual, sensorial e deficiência múltipla; transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020). Porém, o laudo não deve ser considerado pré-requisito obrigatório para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), porque ele é parte constituinte, mas não determinante. Este tipo de atendimento na sala de AEE caracteriza-se por sua finalidade pedagógica, não clínica. Nesse sentido, da mesma forma que os alunos alvo dessa modalidade de ensino têm o direito aos serviços da instituição como os demais educandos, aquele que apresentar características marcantes do público-alvo, enquanto aguarda um diagnóstico, tem o direito resguardado de ter suas especificidades educacionais atendidas dentro da escola na qual estuda (Brasil, 2014).

Com o intuito de garantir a inserção e a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educativo realiza, dentre as formas possíveis de modificações, as adaptações curriculares, foco da presente pesquisa. De acordo com Oliveira e Leite (2011), às adaptações curriculares, constituem-se como uma importante ferramenta para a reflexão e a propositura de um ensino responsivo àqueles que dela demandam acesso à proposta educacional ofertada. Portanto, elas compreendem as alterações ou reformas que os professores e a escola realizam nas propostas curriculares, com o intuito de proporcionar as condições necessárias ao ensino na diversidade. Nessa mesma direção, ressalta-se o plano de desenvolvimento individual e escolar, um instrumento que é constituído com base no planejamento e na organização de ações, cuja elaboração é produto do acompanhamento e avaliação que contemplam a escola, a família, os professores do serviço de AEE, bem como os demais profissionais envolvidos com os educandos que receberão os acompanhamentos da

educação especial (Brasil, 2020). Esse dispositivo é de fundamental importância para documentar as especificidades que correspondem ao que pode interferir no processo de aprendizagem e o que é capaz de gerar potencialidades no(a) aluno(a). Desta forma, busca-se a partir dele promover a efetivação das adaptações curriculares em parceria com os professores da sala de aula regular.

Do ponto de vista de Bezerra e Correia (2020) o(a) psicólogo(a) é considerado(a) um(a) profissional importante para atuar como mediador(a) na inter-relação entre o AEE, a sala de recursos multifuncionais e a elaboração do plano de desenvolvimento individual e escolar, de modo que viabilize o acesso da criança as propostas curriculares da escola. Além disso, deve mediar “possibilidades de complementação e suplementação às atividades da sala de aula regular” (p. 37). Os autores salientam que este trabalho tem sido desenvolvido, primordialmente, em escolas da rede pública de ensino, assim como em instituições dirigidas àqueles com necessidades educacionais específicas.

No que concerne ao(a) psicólogo(a) escolar, vêm sendo debatida nos últimos trinta anos a importância de sua presença na escola, e a pertinência de uma transformação paradigmática que partiu inicialmente de uma conduta clínica na escola, para novas formas de atuação fundamentadas em uma perspectiva preventiva, institucional e relacional que contemple a multidimensionalidade das questões escolares (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Cavalcante & Aquino, 2019). Essa discussão torna-se ainda mais relevante dado que no município de João Pessoa-PB, observa-se a presença do psicólogo nas escolas regulares da rede pública, realidade que posiciona a capital paraibana em um lugar privilegiado para pesquisas e intervenções no campo da psicologia escolar (Cavalcante & Aquino, 2019; Nascimento & Aquino, 2019), principalmente considerando que ocupar esta função de forma regulamentada no país ainda não é uma realidade nas escolas públicas de todo o território nacional.

Diante do exposto, afirma-se a relevância de conhecer as concepções e práticas da(o) psicóloga(o) escolar bem como os fundamentos que norteiam suas práticas diante de demandas de inclusão escolar, em específico, as ações que desenvolve mediante demandas de adaptações curriculares. Compreende-se que esse tipo de ferramenta pedagógica é uma forma de prover acessibilidade curricular a qual contribui para que o processo educacional se torne inclusivo.

Com a finalidade de fundamentar as discussões acerca do referido tema, serão retomados os pressupostos vigotskianos segundo os quais a aprendizagem ocorre em ritmos diferentes e o desenvolvimento se apresenta de maneira cíclica, ou seja, transcorre em um processo histórico e gradual. A partir desses pressupostos, busca-se ressaltar a importância de se considerar que o conteúdo do desenvolvimento se modifica em diferentes anos de vida, o que implica no entendimento de que crianças de mesma idade podem atingir diferentes níveis de desenvolvimento (Vigotski, 2018). Portanto, defende-se nesse estudo atuações de psicólogas(os) escolares frente a essa questão que, pelas mediações intencionais em processos de ensino e aprendizagem, propiciem vivências escolares que respondam às especificidades de todos, respeitando a subjetividade, a diversidade cultural, étnica, religiosa e social (Dazzani, 2010).

Para alcançar parte do objetivo proposto, a presente dissertação foi estruturada em três capítulos, iniciando no primeiro capítulo com a explanação acerca dos fundamentos da Teoria histórico-cultural de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, com destaque a seus estudos acerca da Defectologia, e de que forma esse marco teórico pode contribuir para uma educação e prática inclusiva. O segundo capítulo abordará a interface entre a atuação do (a) Psicólogo (a) Escolar e a educação inclusiva, pautando-se em dispositivos jurídicos e Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP), assim como em publicações da referida área, que norteiam a prática de psicólogos (as) atuantes no âmbito escolar.

O capítulo três, por sua vez, abordará as concepções teóricas no campo da Inclusão Escolar e das Adaptações Curriculares, realizando um percurso histórico, conceitual e político da temática. Para ampliar a compreensão acerca dessa questão será apresentado e discutido um estudo de revisão narrativa da literatura no que concerne à temática citada. Posteriormente, serão apresentados os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na sua realização. Em seguida, serão demonstrados os resultados obtidos e será apresentada a discussão decorrente da análise dos dados articulando teoria e prática. Na sessão consecutiva serão explicitadas as considerações finais com as suas proposituras para as pesquisas futuras visando à ampliação da temática investigada neste estudo.

Pretende-se por meio deste estudo contribuir com os avanços do conhecimento científico e da prática do(a) psicólogo(a) escolar educacional sobre a temática da inclusão escolar, fomentando o desenvolvimento de estratégias e ações para subsidiar o planejamento de uma atuação profissional crítica e compromissada, especialmente com relação às questões sociopolíticas (Bezerra & Correia, 2020; Dazzani, 2010), apontando caminhos no que se relaciona a elaboração dos documentos da escola, assessoramento de professores e adaptações curriculares.

A partir disso, propõe-se investigar as concepções que psicólogos(as) escolares e docentes possuem no que se refere à inclusão escolar e as adaptações curriculares de crianças que cursam o ensino fundamental I, em escolas públicas da capital paraibana.

## CAPÍTULO I

---

### **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DOS ESTUDOS VIGOTSKIANOS ACERCA DA DEFECTOLOGIA HUMANA A UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Essa dissertação adota como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski que parte de uma concepção de desenvolvimento humano geral, a qual valoriza as diferenças humanas e busca combater as desigualdades que foram construídas e reforçadas social e historicamente (Vigotski, 1983/2021). Este autor elabora uma concepção de desenvolvimento humano norteada por duas leis principais.

A primeira declara que o desenvolvimento ocorre por meio de uma série de processos, os quais possuem uma organização complexa no transcorrer do tempo, e se constituem historicamente. Por isso, o ritmo de desenvolvimento acontece de acordo com a sequência das etapas que a criança percorre e os prazos que conduzem a uma nova etapa não são análogos à contagem cronológica do tempo, pois é o conteúdo do desenvolvimento que se modifica em diferentes anos de vida. Por isso, conforme este autor, crianças com o mesmo ano de vida possuem diferentes níveis de desenvolvimento (Vigotski, 2018). Essa especificidade do desenvolvimento infantil revela um processo que transcorre no tempo, mas que é realizado de maneira cíclica. Então, quando se pretende representá-lo, este deve ser feito por meio da demonstração de uma linha ondulada, na qual ocorrem elevações, rupturas e com movimentações cíclicas em direção ao ápice. Além disso, o autor argumenta que ocorrem elevações intensas com ritmos diferentes que se alternam em períodos de aceleração e retração (Vigotski, 2018).

A segunda lei se refere a determinadas particularidades do sistema orgânico do sujeito e de sua personalidade. Para se desenvolver uma nova função há primeiro uma preparação e depois um aperfeiçoamento; porém, tanto um quanto o outro são mais vagarosos e

empobrecidos do que o cerne do desenvolvimento. Isto acontece porque algumas funções amadurecem antes e outras posteriormente, já que para iniciar seu amadurecimento precisam de outras como pré-requisito. A *desproporcionalidade* resultante conduz a uma compreensão de que o desenvolvimento não leva apenas a um aumento quantitativo das especificidades da criança, como também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades; assim cada idade se distingue da outra por causa do conteúdo de seu desenvolvimento. Ocorre uma espécie de processo de involução e de evolução, e muito do que era predominante não desaparece simplesmente, mas se reestrutura, incorpora-se em uma nova organização superior (Vigotski, 2018).

De acordo com Vigotski (1983/2021) as leis que regem o desenvolvimento humano são as mesmas utilizadas para explicar o desenvolvimento de sujeitos com ou sem deficiência, porque elas governam atividades vitais para qualquer ser humano, dizem respeito ao organismo como um todo, ao funcionamento de seus órgãos, e abarcam toda a esfera do desenvolvimento humano. O reconhecimento dessas leis e de suas regularidades é fundamental para a compreensão do desenvolvimento atípico. Também para Vigotski (2018), há um nível de desenvolvimento dentro de um período esperado, no entanto, o que deve ser observado é o que a criança realmente atingiu e não a sua idade cronológica. Esse mesmo autor exemplifica tal pressuposto utilizando o exemplo do desenvolvimento da fala, que pode acontecer por volta dos dois anos de idade. Já a idade pedológica ou psicológica, refere-se ao desenvolvimento da habilidade de se comunicar oralmente. Sendo assim, as crianças podem desenvolver a fala em diferentes idades de nascimento, não apenas se completarem os dois anos. A relevância, portanto, é dada ao conteúdo de seu desenvolvimento, ou seja, ao momento de aquisição da fala. Dessa forma, o tempo cronológico é deslocado para o segundo plano e a ênfase é posta na idade psicológica e seu processo histórico.

O autor partiu do pressuposto de que o psiquismo humano se desenvolve desde funções psicológicas elementares a superiores, a partir de um processo histórico-cultural e social, que mobiliza gradativamente novos processos de desenvolvimento, e habilidades tipicamente humanas. No entendimento deste autor, o desenvolvimento é favorecido pela atividade de um(a) mediador(a), que se interpõe na relação entre a criança e novos caminhos, amparados na compensação e não na limitação (Andrada et al., 2018).

O autor supracitado pressupõe que caminhos indiretos de desenvolvimento são mediados pela cultura quando a via direta está impedida. Essa concepção é fundamental para pessoas com deficiência ou desenvolvimento atípico, pois o desenvolvimento cultural se tornaria um meio imprescindível para compensar qualquer que seja a limitação, tanto do ponto de vista físico ou orgânico, quanto do funcionamento psíquico (Vigotski, 2011). Dito de outra forma, quando uma pessoa com deficiência ou NEE se depara com questionamentos dos quais não houve uma aproximação prévia, ela realiza uma e outra ação subsequentemente tentando solucionar as dificuldades impostas pela via direta. Por isso, o caminho da via indireta deve fornecer subsídios para que essa distância percorrida ao se construir resoluções para as atividades escolares, por exemplo, seja cada vez menor de modo que venha a surtir o mesmo efeito que o da via direta.

Nesse sentido, a presença de pessoas com deficiência em espaços sociais que são compartilhados gera vantagens para elas e todas as demais pessoas com as quais interagem. Em vista disso, é papel da educação pensar em incluir a criança com deficiência ou qualquer que seja sua necessidade educacional na sociedade, e criar as condições que sejam favoráveis à sua inclusão no espaço físico, sua compensação física, no sentido de adaptar suas formas de acesso ao conteúdo curricular como, por exemplo, com o uso do sistema braille para a pessoa cega (Vigotski, 1983/2021).

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural evidenciam que o ser humano apresenta potencialidades que poderão ser ou não desenvolvidas a depender do contexto e de sua relação com os pares através da convivência social e apreensões da cultura na qual está inserido. Neste sentido, as mediações educacionais se tornam importantes não só para a apreensão do acervo cultural, mas também para promover o desenvolvimento humano (Marques et al., 2013).

A postulação de Vigotski (2011) sobre o desenvolvimento como um percurso curvilíneo, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central sobre os caminhos indiretos de desenvolvimento serem possibilitados pela cultura quando existe impedimento para o caminho direto, evidencia o desenvolvimento cultural como a principal esfera em que é possível ‘compensar’ a deficiência. Nesta direção, a cultura é entendida como produto de vida e da atividade social dos seres humanos. Uma vez que, os caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural e histórico, e desde o início for ofertado à criança uma série de caminhos indiretos, o pensamento dela irá se estruturar e se tornar cada vez mais complexo.

Com base em Vygotsky (1983/1997) a deficiência possui aspectos que direcionam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades. Esta forma de oposição à deficiência orgânica conduz a forças motrizes da educação, por meio de tendências psíquicas a compensação social. A educação da criança com deficiência precisa estar fundamentada em elevadas noções acerca da personalidade humana, que abarque a sua unidade e sua totalidade orgânica. Desde os estudos de Vygotsky acerca da defectologia, o autor já questionava essa ideia compartilhada no meio científico do início do século XX. Segundo ele, o que se relacionava ao campo da deficiência era tratado com métodos quantitativos para determinar o grau de insuficiência do intelecto alicerçados em uma lógica estritamente quantitativa do desenvolvimento infantil que vinha a se intensificar por causa do ‘defecto’.

Segundo Vigotski (2011) o desenvolvimento cultural do comportamento vai ocorrer mesmo não estando atrelado a uma função orgânica. O autor exemplifica o caso da fala que não depende de um aparelho fonador, mas pode ocorrer por meio de outro sistema de signos, ou com a escrita, que é possível de ser transferido do caminho visual para o tátil com o sistema Braille. Dessa forma, “por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural” (p. 868), o principal meio no qual é possível compensar a deficiência. Sendo assim, onde há impedimentos no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem fronteiras para o desenvolvimento cultural. De maneira mais precisa, ele converte em histórica a superação natural do desenvolvimento orgânico ‘incompleto’.

A tese básica defendida pela defectologia de Vygotsky (1983/1997) é a de que a criança com o desenvolvimento dificultado por uma deficiência tem outro modo de desenvolvimento, ela pode se desenvolver de modo qualitativamente diferente. A criança com deficiência não é mais entendida como uma variante quantitativa do desenvolvimento normal, mas enquanto uma variedade 'especial'. Os processos de desenvolvimento que a defectologia estuda apresentam uma enorme diversidade, quase ilimitada de tipos diferentes; esta ciência deve dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as mudanças que ocorrem no desenvolvimento, suas desproporções e centro mutáveis, descobrir as leis da diversidade, e os problemas práticos tais como dominar as leis deste desenvolvimento.

Nesse sentido, ao se apropriar da cultura o comportamento da criança é reelaborado e recria de forma inaugural todo o curso do seu desenvolvimento. A distinção entre dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) transformou-se em ponto de partida para uma nova teoria da educação. Introduziu-se pela primeira vez a dialética do desenvolvimento da criança. Dito de outra forma, onde, anteriormente visualizava-se um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, com essa nova teoria, passou-se a compreender que ocorrem saltos no desenvolvimento. Esses são os pontos nodais para o

desenvolvimento de uma criança extremamente relevantes para a educação. Portanto, faz-se necessário, conforme a defectologia formulada de Vigotski (2011), ensinar à criança a ‘saltar’.

A transformação do material natural em uma forma histórica é um processo e não uma simples mudança orgânica, mas se refere à complexidade na mudança do próprio tipo de desenvolvimento. Segundo defesa deste mesmo autor, a educação tem a função de enfrentar uma alavancada onde antes se percebia um caminho plano. Portanto, ela deve dar um salto onde antes parecia ser limitado a um passo. Nesse momento, “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (Vigotski, 2011, p. 867).

Em consonância com o exposto acima, e com base nos estudos acerca da defectologia, defende-se que psicólogas(os) podem colaborar com os profissionais do espaço escolar no que se refere à compreensão dos processos complexos engendrados em cada tipo ou qualidade do desenvolvimento. Por essa razão, no próximo tópico discorre-se sobre argumentos e relatos acerca de como tem sido realizada a práxis psicológica no campo da inclusão.

## CAPÍTULO II

---

### A ATUAÇÃO DO (A) PSICÓLOGO (A) ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

---

No final do ano de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que discorre sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de Educação Básica. A referida lei intenciona atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas públicas de educação, com vistas ao trabalho ser exercido em equipes multiprofissionais, cujo intuito é desenvolvimento de ações que aprimorem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O envolvimento da comunidade escolar como um todo é imprescindível e deve ser parte integrante. Assim, entende-se que o psicólogo escolar e educacional se configura como importante mediador das relações sociais e institucionais (Lei nº 13.935, 2019).

A prática do (a) Psicólogo (a) Escolar deve seguir em direção à valorização da singularidade no contexto escolar, compreendendo a deficiência como uma construção social e não como um aspecto que está intrínseco ao indivíduo, visualizando o ambiente escolar enquanto sistema social complexo de aprendizagem e desenvolvimento daqueles que dele participam. Ainda segundo essa mesma pesquisadora, é imprescindível repensar o ambiente escolar com um olhar voltado para identificar as barreiras que se relacionam ao “fato de conceber o processo educativo como um processo estandardizado, dirigido a um grupo de alunos, grupo do qual se tem uma representação *a priori* e com o qual se tem de atingir objetivos predeterminados” (Martínez, 2007, p. 98-99). É nessa concepção hegemônica que se fabricam as exclusões ao considerar como exceção e problema as demais formas de singularidades de expressão que não se encaixam nesse padrão pré-estabelecido.

Para Machado e Moraes (2020), ancorados na perspectiva vigotskiana, a educação cumpre uma função primordial, de humanização. Para atingir essa finalidade, quando a criança

é introduzida na cultura e se apropria dos recursos culturais, ela internaliza novos modelos de comportamentos considerados marcadamente humanos e através deles tem modificada a sua consciência. Por isso, a atuação deve estar fundamentada na defesa de condições de humanização com foco na promoção do desenvolvimento das pessoas. Guzzo et al. (2016) salientam que se não houver uma nitidez acerca da estrutura metodológica que direciona o modo de agir nos espaços educativos, a incompreensão dos seus princípios e propostas pode favorecer o imperativo de uma lógica que conduz a/o psicólogo a uma práxis individualizante.

Psicólogas(os) e educadores(as) que pretendem desenvolver as suas práticas profissionais a partir de uma representação de sala de aula enquanto espaço que abarca a diversidade são postos diante de desafios que envolvem a elaboração de novos conhecimentos, competências e muita criatividade. Entretanto, é justamente no comprometimento de realizar essa experimentação, que se apresenta a possibilidade de a inclusão ser efetivamente construída (Martínez, 2007).

Pesquisadoras como Guzzo et al. (2016) defendem enquanto possibilidade para a psicologia colocar-se diante da vida real do sujeito ao situar-se no âmbito das relações sociais historicamente tecidas pelo ser humano para refletir sobre as contradições que se evidenciam ao longo do desenvolvimento circunstanciado. É por meio dessa estruturação que a psicologia se constituirá como ferramenta emancipatória para que homens e mulheres sejam estimulados a se apropriarem de seu próprio desenvolvimento psíquico.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, em especial os estudos de Vigotski acerca da *defectologia*, a conceituação de deficiência abarca a ideia de diferença, e não da falta. Em outras palavras, a criança com deficiência se desenvolve de modo qualitativamente distinto. Então, é com atenção para as diferenças funcionais e de formas de aprendizagem que a/o psicóloga(o) escolar deve pesquisar e buscar compreender a dinâmica entre educador(a) e aluno(a) já que, se a criança não se deparar com situações que a desafie a pensar, ela dificilmente

ampliará as conexões de seus pensamentos. Cabe ao psicólogo que atua com a educação inclusiva, tornar-se mediador de uma cultura acessível a todos. Para tanto, necessita compreender como a pessoa aprende e como se desenvolve, quais são as principais resistências que impedem seu desenvolvimento, e construir, mesmo com ela, possibilidades de superação (Machado & Moraes, 2020).

O espaço escolar é caracterizado com base em Martínez (2007) pelas diferenças entre os atores que dele participam e requer de seus profissionais mudanças significativas, sobretudo, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem para gerar contribuições ao processo de inclusão, uma vez que, o próprio fato de representar alguns estudantes como exceções e/ou problemas indiretamente os exclui. Essa mesma autora salienta que o desafio mais importante que incide sobre a responsabilidade da(o) psicóloga(o) é “se quer ou não aceitar contribuir intencionalmente para a efetivação da inclusão” (p. 112). Trata-se, portanto, de uma decisão associada “ao seu sistema de valores, sua concepção de mundo, suas aspirações, suas prioridades, seu compromisso social com uma sociedade mais justa” (p.112), que poderá se concretizar a partir dessa escolha.

Para adentrar no que se refere a trabalhos desenvolvidos, na perspectiva da inclusão, serão apresentadas contribuições acerca das intervenções realizadas por Machado e Moraes (2020) em uma instituição onde frequentavam pessoas cegas/com baixa visão. A intervenção teve início a partir das observações de campo; adicionalmente foram realizadas escutas psicológicas. Ambos, com a intenção de conhecer melhor o meio social no qual os estudantes estavam inseridos e as relações estabelecidas. Por intermédio dessas ações, seus vínculos se mostraram essenciais para a compreensão da dinâmica dentro do contexto no qual eles convivem. Nessa perspectiva, Machado e Moraes (2020) salientam que é fundamental conhecer como se dá o desenvolvimento da pessoa cega, por exemplo, desde a infância até a fase adulta,

porque assim é possível evidenciar como ocorreu seu acesso ao conhecimento, às aprendizagens, sua relação com o mundo, para além da perda visual.

Quando se refere a melhor forma de transpor ao aluno cego/com baixa visão, por exemplo, a noção do que seja uma montanha, de acordo com Machado e Moraes (2020) seria demonstrando para ele com o modelo de um acidente geográfico. Ou seja, é necessário promover uma experiência significativa do tato e da linguagem associada à temática e aos conceitos que estiverem sendo debatidos para aproximar as pessoas através de diferentes relatos do mundo visível.

Com efeito, a deficiência emerge quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios ou quando a pessoa com deficiência não é posta como sujeito partícipe da cultura. Por isso, é tarefa da educação introduzir a criança cega na vida e desenvolver a compensação de sua necessidade específica. Dessa forma, se uma via que realiza a ligação com o mundo exterior está ausente, ela pode ser compensada em grande escala por outras vias. O importante quando uma pessoa cega realiza uma leitura, por exemplo, não é que enxergue a letra, mas que possa compreender o que está lendo, e que aprendizagem produza sentidos (Vigotski, 1983/2021).

O que se tornou evidente segundo Machado e Moraes (2020), após suas investigações, é que uma pessoa ao adquirir uma deficiência quando está na fase de vida adulta, pode desvelar preconceito e discriminação, não só pelos outros, mas também por parte da própria pessoa que vivencia a deficiência. As autoras mencionam que, nesse caso específico, a questão é complexa, tendo em vista que é necessário desenvolver outras relações com o mundo físico e social.

Consoante ao exposto, os conhecimentos direcionados a pessoas cegas devem se subordinar à preparação e educação comum, como acontece para os videntes. Tais atividades precisam estar diluídas nas tarefas gerais. Ademais, outra forma de desenvolver meios de superar os limites impostos pelas características biológicas seria com a plena incorporação dos

cegos na vida do trabalho conjunto e em colaboração com os videntes. Para isso, também precisam que, durante o período escolar, seja possibilitado o acesso aos conteúdos historicamente construídos (Vigotski, 1983/2021).

Nessa perspectiva, a função do psicólogo escolar é ser mediador no cenário escolar. Sendo assim, as ações precisam ser planejadas com base nos interesses do aluno. O ambiente escolar deve garantir tanto a acessibilidade ao conhecimento, quanto que o caminho ofertado seja impulsionador de uma relação positiva com o saber (Bezerra & Correia, 2020).

Para ilustrar ainda mais essa atuação do psicólogo na perspectiva inclusiva, adicionalmente serão apresentadas experiências de práticas no campo da psicologia escolar, nomeadamente, o trabalho de Tada et al. (2020) com o público com deficiência. As pesquisadoras desenvolveram estratégias de intervenção com um estudante surdo com o objetivo de estabelecer o senso de pertencimento do aluno ao espaço escolar. Segundo relato das pesquisadoras, o maior problema foi à barreira atitudinal posta pela professora. Foi percebido que havia um preconceito enraizado, que ainda se configura como o principal fator de impedimento para um trabalho pautado na perspectiva da inclusão escolar. Por esse motivo, são necessárias modificações nas concepções, nas atitudes, seja no plano teórico, no prático, profissional e, sobretudo, no ideológico. Para autoras como Martínez (2007), trabalhar a partir de uma representação do espaço da sala de aula como um espaço que abarca a diversidade educativa, requer de psicólogos e educadores a atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades novas, para que novas estratégias sejam experimentadas e postas em prática.

Em relação à intervenção realizada na escola, Tada et al. (2020) apresentaram o aplicativo *Prodeaf* cuja função consistia em realizar a tradução de texto e voz da Língua Portuguesa para LIBRAS, gratuitamente. No trabalho realizado junto às professoras da sala de aula regular e do AEE, as estagiárias de psicologia propuseram o desenvolvimento de métodos pedagógicos específicos para a criança, com materiais acessíveis que proporcionassem não

apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo a interação com os demais colegas de sua sala de aula. Essa interação propiciada pelas professoras resultou em todos se sentirem mais à vontade para se relacionarem com o aluno surdo. Além disso, as autoras salientam que foi possível fomentar diálogos na escola a respeito da queixa inicial, e a partir dela desconstruir preconceitos enraizados, resgatando o aluno real, desde que as atividades fossem planejadas de modo contextualizado e, nesse caso específico, mediadas por LIBRAS. Ademais, essa intervenção reitera a defesa feita por Bezerra e Correia (2020) sobre o psicólogo escolar ser um dos principais agentes que pode promover a relação entre AEE, o ambiente da sala de recursos multifuncionais, e o plano de ensino individualizado. Tais ações possibilitam adaptações curriculares, mediar a viabilidade de complementação e suplementação às atividades realizadas na sala de aula regular.

Já no caso da aluna com diagnóstico de Trissomia do cromossomo 21, o trabalho desenvolvido com os pais foi focado na importância de a menina brincar com outras crianças em espaços públicos. Também houve a orientação sobre a importância de estimular a fala com frases completas, e acompanhar as atividades escolares para que fosse concluído o processo de alfabetização. Em relação à dificuldade dos pais em lidar com a potencialidade da filha, as autoras exibiram vários vídeos contando histórias de pessoas adultas com Trissomia do cromossomo 21 que se mostravam autônomas no desempenho de tarefas cotidianas, e atuantes no mercado de trabalho (Tada et al., 2020).

No ambiente escolar, as ações desenvolvidas foram com a diretora e a equipe pedagógica, com destaque para a necessidade de orientação à professora da sala de aula e à cuidadora. Ao realizar as atividades pedagógicas, mesmo com a criança cursando o 3º ano, pelo fato de ainda não conseguir ler, também fossem trabalhados aspectos do processo de alfabetização. Além disso, sugeriram que a aluna fosse incluída na turma para participar de atividades lúdicas planejadas pela professora. Após acompanhar a criança por cerca de um ano,

foram constatadas mudanças significativas, especificamente em relação à desconstrução da crença que os pais tinham sobre o desenvolvimento da filha; eles passaram a interagir mais com ela, estimulando a sua autonomia e a apreensão de regras sociais (Tada et al., 2020).

Martínez (2007) argumenta que a análise das principais configurações subjetivas da criança com deficiência, dos sentidos subjetivos e associados à escola e ao processo de apreender, seus pontos fortes e suas habilidades, são imprescindíveis para estruturar estratégias educativas com adaptações que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, a escola quando encontra formas de acentuar o potencial que o indivíduo tem como inerente, torna-se um espaço social favorável para a constituição do ser humano.

No caso do aluno que apresentava o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Tada et al. (2020) interviram inicialmente sentando-se ao lado do aluno e mostrando-lhe como os colegas de classe estavam fazendo a atividade. Então, ao se sentir encorajado ele começou a realizar a mesma atividade também. Posteriormente, foi realizada outra intervenção, na qual as autoras mediaram uma interação entre os alunos da turma por intermédio da brincadeira esconde-esconde. Dessa forma, o menino estabeleceu contato visual, e se mostrou ágil ao realizar movimentos corporais. Além disso, o colega dele também demonstrou sentir-se empolgado com a brincadeira e ao perceber que os dois podiam se divertir juntos. Em relação à ação desenvolvida com os professores e a equipe pedagógica, as autoras contam que por meio de uma roda de conversa acerca do TEA e da inclusão escolar, os docentes debateram, comentaram, questionaram e relataram as dificuldades relacionadas ao trabalho com os estudantes.

Vale ressaltar que, o afastamento da criança do espaço coletivo ou algum empecilho no desenvolvimento social, conduz ao desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. Consequentemente, torna-se praticamente irreversível eliminar a causa que o provocou. Em função disso, a tendência se concentra em lutar contra as causas, quando em

contrapartida devemos combatê-la. Supõe-se erroneamente que crianças com a mesma deficiência e/ou NEE formem os melhores coletivos. Porém, quando as crianças escolhem por si sós, tendem a se agrupar em grupos heterogêneos. Então, fica evidente quão antipedagógica é a regra de selecionar coletivos homogêneos. Pois, ao privar a criança da interação com pares que apresentam características físicas e psíquicas diferentes, ao invés de atenuar, agrava-se ainda mais a causa imediata determinante do desenvolvimento incompleto de suas funções superiores (Vigotski, 1983/2021).

Ainda sobre as experiências no campo da psicologia escolar, o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul [CRPRS] (2022) traz em sua cartilha relatos de três psicólogas acerca da atuação com foco em demandas de inclusão. A experiência da psicóloga Wiles (2022) traz as oficinas realizadas semanalmente com a participação de alunos encaminhados pelos professores, direção e por aqueles que buscavam espontaneamente com base em temáticas de seus interesses. Nesse espaço, era oportunizada a construção de produções artísticas, seguida de conversa e reflexão entre os integrantes de cada grupo, que se configurou como um ambiente de escuta, compartilhamentos e convívio com a diferença, contestações sobre rótulos e lugares cristalizados. Além disso, é ressaltado como possibilidade de favorecimento da inclusão de cada um na escola, respeitando sua singularidade, refletir sobre a inserção do professor enquanto sujeito ‘de inclusão’.

Já em relação à prática desenvolvida por Potrich (2022) é mencionado o trabalho em equipe com professores; a busca por ações que transitam entre o singular e o coletivo voltadas ao desenvolvimento de aspectos saudáveis dos estudantes por meio de intervenções diretas ou preventivas; o apoio da equipe diretiva e da coordenação pedagógica no processo de elucidação para a comunidade escolar, principalmente, para os docentes e familiares acerca do papel da(o) psicóloga(o) escolar; a realização de grupos operativos com docentes; a participação na construção do projeto político pedagógico; o desenvolvimento de projetos interdisciplinares

com educadoras; escuta e acolhimento familiar com encontros temáticos e palestras; o oferecimento de suporte aos processos de adaptação de novos estudantes; e o apoio para os casos que apresentavam sinais de sofrimento psíquico, assim como articulações com a rede de apoio de saúde e assistência social.

No que concerne a Salvadori e Silva (2022), a experiência relatada é referente a supervisão de estágio básico em um projeto de intervenção, no qual uma acadêmica da graduação em psicologia participava. Durante a realização dessa prática, oportunizou-se um espaço coletivo de convivência e reflexão para os professores do AEE e outro para os estagiários de apoio, com o objetivo de prevenir os riscos de adoecimento psíquico com ênfase na saúde mental do educador diante do cenário pandêmico instaurado na época. Houve assessorias escolares, mas a proposta de intervenção era voltada para o compartilhamento dos docentes, em grupo, acerca das semelhanças de condições de vida impostas pelo momento histórico atual.

Diante do exposto, fica evidente que a/o psicóloga(o) possui um espaço que atualmente é regulamentado, mas ainda está em processo de implementação por meio da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 dentro da escola, cujo papel diante das possibilidades de atuação no campo da educação inclusiva vem sendo discutido através de pesquisas e publicações da referida área. Percebeu-se também que a/o psicóloga(o) tem atuado frente a demandas de inclusão escolar, com intervenções que envolvem os professores, a gestão escolar, os coordenadores pedagógicos, a família, a interação entre pares, e a possibilidade de acesso aos conteúdos com o uso do aplicativo com Libras. Esses procedimentos vão além das questões arquitetônicas do ambiente de aprendizagem. Contudo, em relação especificamente do acesso ao conteúdo do currículo, não foram observados relatos sobre essa forma de atuação. Buscando aprofundar essa discussão, será abordado no próximo capítulo um percurso histórico acerca da

educação inclusiva, e um levantamento da literatura acerca da atuação de psicólogas(os) escolares frente a demandas de adaptações curriculares.

### CAPÍTULO III

---

## INCLUSÃO ESCOLAR E ADAPTAÇÕES CURRICULARES: PERCURSO

### HISTÓRICO, CONCEITUAL E POLÍTICO

A educação inclusiva surgiu em contraposição à chamada educação especial, que é fundamentada no paradigma normalidade/desvio, ou seja, que desconsidera todas as variações corporais e funcionais humanas (Gesser, 2020). Assim, os processos de normatização, patologização e medicalização das diferenças, tornam-se excludentes não só daqueles com deficiência, mas de quem também desvia de um ideal normativo. Segundo Teo (2015), especificamente em relação àqueles que pesquisam com foco nos estudos críticos da deficiência, estes podem vir a ser um instrumento de poder na direção oposta a psicologização com a intenção de desafiar as estruturas sociais segmentadas por injustiça, ideologias, controle psicológico e ajuste do indivíduo.

Já a perspectiva de educação inclusiva resulta de muita luta dos Movimentos Sociais de pessoas com deficiência e de educadores que se localizam em diversas partes do mundo. Essas mobilizações derivaram a criação de tratados e leis, a exemplo da Declaração de Salamanca de 1994 e da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2009, sendo esta retificada mundialmente em 176 países. Foi a partir desses documentos que se propôs uma educação inclusiva com práticas que fossem de encontro àquelas nas quais predominavam a segregação e integração de estudantes com deficiência no século XX (Gesser, 2020).

Desde o início da década de 1990 devido à crise social com elevados índices de desemprego, houve um aumento de políticas inclusivas. No estado de São Paulo, por exemplo, as políticas visavam à redução da defasagem idade/série e a evasão escolar em busca de Reorganização de Escolas por Faixa Etária, Classes de Aceleração/ Correção de Fluxo,

Recuperação nas Férias e Progressão Continuada. Nessa mesma época, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) liderava a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Joimtien, na Tailândia, com o propósito de estabelecer metas mundiais para a educação. Dessa forma, no Brasil, iniciava-se um movimento de crítica às políticas públicas e anseios por reformulações estruturais por parte dos pesquisadores da área e implantação de iniciativas políticas governamentais; já em termos mundiais a UNESCO visava às transformações globais liderando conferências internacionais (Oliva, 2011).

Em 1994, mais especificamente na cidade de Salamanca, localizada na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, marco importante que difundiu mundialmente a proposta de Educação Inclusiva para Todos (Declaração de Salamanca), priorizando o aluno como foco da educação. Além disso, reafirmava a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência visando assegurar que esse público fizesse parte do sistema educativo (Oliva, 2011).

A Declaração de Salamanca preconizava ainda que, cada criança deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível condizente com os objetivos propostos para a aprendizagem ao reconhecer que cada pessoa tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Por essa razão, explicita que os sistemas de educação devem planejar e implementar programas educativos que se atentem a vasta diversidade de crianças e jovens com NEE. Com vistas a possibilitar o acesso às escolas regulares, as quais também têm que se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança indo ao encontro dessas necessidades educativas, para que seguindo esta orientação inclusiva possam combater atitudes discriminatórias (UNESCO, 1998).

Seguindo nessa mesma direção, em 1996 foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que em seu artigo 58 traz avanços

acerca da Educação Especial ao definir que para efeito da referida Lei essa modalidade de educação escolar passará a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades educacionais especiais. Adicionalmente, em 2013, sofre uma alteração com vistas a especificar que o atendimento educacional especializado será ofertado de forma gratuita para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular (Lei nº 12.796, 2013).

Similarmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como propósito a transversalidade da modalidade de educação especial do ensino infantil até o ensino superior, a oferta do AEE, a formação de professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão. Requer mecanismos para a sua efetivação tais como: a participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica, meio de transportes, mobiliários, com recursos de comunicação e informação, e uma articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas (Brasil, 2008).

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, é explicitado que ao AEE é atribuída a função complementar ou suplementar para a formação do aluno por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que extingam entraves para haver sua plena participação na sociedade e sua aprendizagem. Adicionalmente, em seu parágrafo único, considera como fins de recursos para acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, de modo que venha a possibilitar a utilização das ferramentas didáticas e pedagógicas.

Na seção sobre Educação Especial em seu artigo 41, o projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar são colocados como meios para a melhoria das condições de acesso

e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Complementarmente, no artigo 42, ressalta-se que o AEE não substitui a escolarização, mas contribui para expandir o acesso ao currículo, ao proporcionar independência na realização de atividades escolares de modo que possibilite a sua autonomia (Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010).

Na Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 o artigo 8 endossa a distribuição dos alunos com NEE em várias turmas do ano escolar com vistas a diversificar as classes comuns e promover uma ampliação em relação às vivências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. A partir disso, recomenda-se flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados com processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam NEE, em consonância com o projeto pedagógico da escola. No artigo 15, a organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Já em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência que preconiza em seu artigo 3º como fins de aplicação a necessária eliminação de barreiras ou entraves referente a atitude ou comportamento que limita ou se interpõe a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições, oportunidades em relação às demais pessoas, assim como o exercício dos direitos à acessibilidade com vistas à liberdade de expressão e comunicação como forma de interação. Para tal implementação, é mencionada a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a visualização de textos, o Braille, o sistema

de sinalização ou comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos de multimídia, uso de linguagem compreensível, escrita e oral, sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados, entre outros (Lei nº 13.146, 2015).

Ademais, sobre a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a referida lei mencionada acima em seu capítulo IV, acerca do direito à educação, recomenda programas de formação inicial e continuada de professores para o AEE, bem como sua disponibilização. Em contrapartida, com base nos dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), somente 31,2% das escolas localizadas em zonas urbanas e apenas 15,2% dos estabelecimentos em zona rural possuem sala de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, segundo Bezerra e Correia (2020) o psicólogo conjuntamente com o professor e a equipe pedagógica poderão atuar em direção a promover uma reflexão acerca de recursos pedagógicos ou instrumentos mediadores, já existentes no ambiente educativo, dos quais poderão fazer uso, de modo a garantir o progresso e o acesso ao conhecimento considerando as características específicas do aluno.

Para Marinho-Araújo (2015), é papel do psicólogo escolar atuar em vários segmentos educacionais, nos quais decorrem os processos de gestão escolar, tais como: “reuniões de coordenação pedagógica, reuniões de professores, gestores, especialistas; conselhos de classe; elaboração do projeto político pedagógico; definição de indicadores e diretrizes para os objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para as modalidades de ensino” (p.153). Além dessas atuações, com base em uma perspectiva institucional, preventiva e relacional, o psicólogo escolar poderá desenvolver um trabalho de Assessoria ao Coletivo por meio de sua inserção no cotidiano escolar de maneira contextualizada e junto aos atores que compõem a escola.

Especificamente no que se relaciona aos professores é preciso que se estabeleçam relações de confiança e interlocução com e entre eles para que o psicólogo propicie subsídios

que abranjam tanto uma dimensão coletiva quanto individual, com a intenção de valorizar os saberes dos professores, sua prática e sua identidade profissional, bem como sua experiência de vida. Além disso, pode-se estimular a experimentação e a inovação de modos de trabalho pedagógico, sem interpelar o tempo necessário para acomodar as inovações e as mudanças, considerando a especificidade do conhecimento didático e pedagógico já produzido.

Como pode ser observado, no contexto educativo, o professor é um mediador fundamental para a aquisição de conhecimentos científicos, assumindo a função de facilitador para prover a apropriação pelos estudantes de conteúdos mais complexos. Dessa forma, a relação professor-aluno compõe “o núcleo do processo de ensino e aprendizagem” (Nascimento, 2020, p. 60), configurando-se enquanto objeto de trabalho do psicólogo escolar desenvolver ações em parceria com os docentes.

Na perspectiva histórico-cultural vigotskiana o processo educativo possui leituras e compreensões de mundo baseado em uma concepção de educação e de homem que emerge do contexto histórico, que tende a se desenvolver e se aperfeiçoar quando vivencia as dinâmicas sociais, culturais e políticas. Nessa lógica, o processo de ensinar e aprender diante das diversidades humanas, especificamente, no que se refere ao papel do professor, este pode ser compreendido como organizador do ambiente social do aluno (Cunha, 2021).

Muitas vezes as estratégias utilizadas na educação especial vão em direção à correção de supostos déficits e na adaptação curricular para as crianças com deficiência, sem adequar o ensino às especificidades do estudante, especialmente, quando se trata de casos de pessoas com deficiência intelectual e autismo, por haver uma baixa expectativa sobre elas. No Modelo Social da Deficiência (MSD), defendido por Gesser (2020), a educação inclusiva deve ser aquela que viabiliza a inclusão de todas as crianças no sistema educacional por via da eliminação de barreiras que bloqueiam o acesso ao conhecimento e a participação dos estudantes em igualdade

de condições. Portanto, é imprescindível que seu intuito seja o de romper com práticas discriminatórias e que se estruture para reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Com base no MSD e em Diniz (2007), a “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (p. 5). Revela-se como uma forma de opressão que humilha e segrega os corpos que desviam do padrão não deficiente. Anteriormente, Vygotsky (1983/1997) em seus estudos sobre a defectologia já postulava que ao identificar as possíveis limitações de ordem biológica, deveria se focar nas possibilidades. A deficiência não constitui em si um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Em sua instância primária a limitação é imposta pelas restrições da sociedade; na instância secundária, pelos efeitos em sua personalidade e constituição psíquica.

Nessa lógica, o capacitismo se configura como um elemento estruturante da sociedade, assim como, gênero, sexualidade, raça e classe social, englobando pessoas com e sem deficiência. Esse termo foi proposto de forma análoga às diversas discriminações que utilizavam para nomear o racismo e o sexismo na sociedade ocidental como *ableism*, sendo traduzido no Brasil como capacitismo. O capacitismo é compreendido no campo dos estudos sobre a deficiência como um termo introduzido para se referir à discriminação expressada por motivo de deficiência (Gesser, 2020). Para Campbell (2001), o capacitismo se refere a uma série de crenças, processos e práticas que dizem respeito a um perfil de ‘eu’ e de ‘corpo’ (padrão corporal) que é idealizado como modelo para a sociedade. E, dessa forma, postula a deficiência como um gênero de ser humano inferior.

Sawaia (2001) explicita que o conceito de exclusão não revela erro ou imprecisão, mas expõe a complexidade e as contradições na base do processo de exclusão social, inclusive sua transmutação em inclusão social. Assim, a ambiguidade inerente ao conceito de exclusão enfoca apenas uma de suas características em detrimento das demais, tais como: o capacitismo. Dessa

maneira, as diversas formas de exclusão minimizam o escopo analítico básico, que é o da injustiça social.

De acordo com Gesser (2020), o capacitismo é materializado através de atitudes preconceituosas que conduzem a discriminação e hierarquizam pessoas na tentativa de adequar seus corpos àqueles que são tidos como padrões de beleza e capacidade funcional. Em razão disso, os corpos e os modos de funcionamento das pessoas sem deficiência, caracterizados como superiores, têm servido como referência para classificar as supostas limitações de pessoas com deficiência. Dessa forma, o capacitismo produz diversos efeitos na sociedade contemporânea de modo que naturalizam o pressuposto de inferioridade das pessoas com deficiência associando seu ‘fracasso’ à consequência de seus impedimentos e lesões.

De acordo com Sawaia (2001), o corpo é composto de matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é apenas biológica, falência de órgãos, mas também social e ética. Pode-se morrer de vergonha, que significa falecer por decreto da sociedade. O sofrimento ocasionado é reflexo das injustiças sociais devido às discriminações experienciadas. Complementarmente, Backes e Pereira (2007) entendem a diferença como uma condição humana em razão de as pessoas pensarem, sentirem e agirem de formas distintas, consequentemente apreende o mundo de modo diferente. Por isso, refletir sobre a prática da inclusão escolar significa conscientizar sobre e valorizar a diversidade, e não apenas compreender e aceitar.

No contexto educacional, o capacitismo é localizado nas dificuldades e permanência escolar/acadêmica da pessoa, principalmente, quando se incita o discurso da superação, em detrimento da construção de um espaço acessível, aberto e abrangente para uma maior variedade de pessoas. Ou, até mesmo pelo uso do senso comum de expressões capacitistas gerados inicialmente pela psicométrica para classificar o desempenho intelectual das pessoas com deficiência intelectual se referindo a elas como ‘retardado’ e ‘idiota’, termos estes que

atualmente são utilizados para humilhar pessoas em situações de conflito nas relações cotidianas (Gesser, 2020). No entanto, essa tentativa de naturalização do processo de inclusão dos excluídos não é uma imposição absoluta; caso fosse imposta sem brechas não restaria consciência e individualidade, as pessoas não conseguiriam contar e avaliar suas transformações, todos seriam iguais (Sawaia, 2001).

Ancorados no princípio da Ética da Alteridade proposto por Lévinas e na diferenciação entre limitação e deficiência, Bezerra e Correia (2020) advertem que o processo de inclusão deve partir do ponto de vista segundo o qual a diferença é considerada um valor positivo na relação com o outro, e que resulte em um processo de afiliação e de pertencimento. Para tal propósito, espera-se que seja posta em prática a ética da relação ‘eu-para-o-outro’, considerando a dignidade como valor inerente ao ser humano.

De acordo com Gesser (2020), autores vinculados aos estudos acerca da deficiência na educação e do Desenho Universal da Aprendizagem “têm mostrado que a construção de estratégias de ensino acessíveis tende a beneficiar não somente estudantes com deficiência, mas todos os estudantes do sistema de ensino” (p. 98). Esse é o caso da realização de adaptações curriculares, objeto central da presente pesquisa.

### **3.1 Adaptações curriculares**

A proposta de adaptações curriculares repousa na ideia de que todas as modificações a serem realizadas possuem o propósito de avançar no sentido de tornar a educação mais eficiente (Bagagi, 2010), ao contrário de uma escola com uma estrutura já pronta para atender a todos os alunos com deficiência ou quaisquer que sejam suas NEE.

Além disso, a adaptação curricular prevista em lei visa assegurar o acesso ao conhecimento, assim como o acompanhamento e a permanência de pessoas com deficiência e/ou NEE em salas de aula regulares de ensino. Essa prática, por sua vez, afirma através das

políticas públicas a viabilização do atendimento educacional especializado e individual, com a finalidade de englobar as necessidades específicas de cada criança ou grupo de estudantes em diferentes contextos escolares (Oliveira Júnior & Sforini, 2018).

De acordo com Bagagi (2010) a necessidade de adaptações curriculares coloca em evidência a questão acerca de como os professores selecionam os recursos que servem de suporte para a sua prática docente. Por isso, embora haja capacitações que visam preparar esses profissionais para a utilização de diferentes recursos e estratégias em sala de aula, não é garantida sua efetivação, porque mesmo estando em uma sala de aula regular, este aluno pode estar segregado a padrões avaliativos de ensino tradicionais que não contemplam suas NEE.

Faz-se necessário ultrapassar a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas para que haja a compreensão e articulação de múltiplas relações possíveis entre diferentes áreas do conhecimento. O currículo precisa refletir tudo o que acontece na escola, seja o que interfere direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem (Backes & Pereira, 2007).

Nesse sentido, Oliveira Júnior e Sforini (2018) explicitam uma diferenciação entre os termos ‘flexibilização curricular’ e ‘adaptação curricular’, muitas vezes utilizados como sinônimos. A ‘flexibilização curricular’ primordialmente foi empregada em documentos da UNESCO com a intenção de diversificar metodologias de ensino e para difundir a ideia de uma formação de sujeitos adaptáveis às novas mudanças no trabalho e na sociedade. Surgiu para endossar a noção de que se formaria um trabalhador dinâmico, dotado de competências adaptáveis às demandas do mercado. Atualmente, caracteriza-se como uma estratégia que aparenta estar ancorada no princípio da universalização da educação. No entanto, possui um caráter relativista, que submete os educandos a processos desiguais de acesso ao currículo. Assim, caso algum aluno em razão de sua deficiência e/ou necessidade educacional específica

não consiga corresponder à aprendizagem de determinados conteúdos, estes deverão ser eliminados com o prognóstico de que o aluno não apresenta condições para aprendê-los.

Por isso, Oliveira Júnior e Sforzi (2018) indicam que há duas formas de se realizar adaptações curriculares: a primeira é com adaptações de pequeno porte e a segunda com adaptações de grande porte. As adaptações de pequeno porte fazem parte da responsabilidade do professor e são baseadas em critérios que devem estar em consonância com as necessidades evidenciadas no cotidiano da escola. É um tipo de adaptação que não requer a autorização de outras instâncias, pode envolver a adaptação de conteúdo, metodologias pedagógicas ou organização das atividades. No que se refere às adaptações de grande porte, estas são modificações curriculares que se localizam no âmbito político pedagógico e que estão subordinadas a instâncias administrativas superiores. Além disso, busca adequar os currículos e os objetivos para propiciar a aprendizagem de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

O nível de auxílio ou a adaptação necessária para que sejam realizadas as atividades desenvolvidas para cada criança é identificado a partir das observações feitas em sala de aula com base nas habilidades de estudantes do que se consegue ou não realizar no ambiente escolar. Por isso, os professores que estão lidando diretamente com as crianças precisam acompanhar e registrar suas percepções e no caso de alunos com deficiência, avaliar seu nível de aprendizagem ou encaminhá-lo para uma avaliação pedagógica, com o objetivo de investigar quais são as necessidades específicas da criança (Bagagi, 2010).

No que se refere à educação, esta contempla o sentido mais amplo do termo, abrangendo tanto o ensino formal quanto o ensino informal. O ensino formal diz respeito ao que é sistematicamente desenvolvido nas instituições de ensino, sendo caracterizado por seus conteúdos previamente definidos e organizados. O ensino informal, entretanto, constitui a

educação por meio dos processos de construção da aprendizagem valorizando os saberes coletivos (Machado & Moraes, 2020).

Oliveira Júnior e Sforini (2018), fundamentados na teoria vigotskiana, trazem as contribuições acerca dos conhecimentos científicos e conhecimentos espontâneos/cotidianos para enfatizar a importância de que o currículo escolar não seja apenas para garantir a presença da criança na escola, mas que também permita o seu acesso aos conteúdos socialmente construídos. A apropriação do conhecimento espontâneo não está condicionada a criança ter desenvolvido um pensamento arbitrário e lógico, já que ocorre através de relações empíricas estabelecidas entre a criança e o objeto e/ou o adulto, mas que ainda são empregados de maneira não conscientizada, ou seja, por mera reprodução. No que se refere ao conhecimento científico a tomada de consciência se torna possível na medida em que a criança atinge o desenvolvimento da memória lógica, do pensamento abstrato e da memória arbitrária. Para tanto, faz-se necessário às trocas estabelecidas nas relações entre pares coetâneos dentro da sala de aula e a viabilização dos conteúdos curriculares por meio de adaptações que contemplem as especificidades de cada criança.

Em síntese, o currículo escolar é um caminho para a efetivação de uma educação preconizada para todos, ou seja, ele pode colaborar para produzir novas concepções de sujeitos para que sejam multiplicadas as experiências pessoais a partir da deficiência ao contemplar as diferenças por meio de uma dinâmica curricular fundamentada em diferentes estratégias metodológicas, didáticas e avaliativas (Backes & Pereira, 2007). Nesse sentido, visto que a presença de psicólogas(os) é assegurada por lei (Lei nº 13.935, 2019) e que este/a profissional é importante para dar suporte ao trabalho multi e interdisciplinar da equipe técnica e docentes e atuar como mediador(a) na inter-relação entre o AEE, a sala de recursos multifuncionais e a elaboração do plano de desenvolvimento individual e escolar (Bezerra & Correia, 2020). Entende-se que o psicólogo escolar pode vir a ser uma força aglutinadora atuante no

assessoramento de professores e como intérprete da realidade escolar, bem como das necessidades desse ambiente. Então, para conhecer como procedem os psicólogos escolares diante da necessidade de adaptações curriculares, foi realizado um levantamento da literatura em bases de dados nacionais e internacionais sobre o tema.

### **3.2 Revisão da literatura acerca das adaptações curriculares: possíveis contribuições da psicologia escolar**

Visando explorar a temática das adaptações curriculares, dada a sua relevância para a efetivação de uma educação de qualidade para todos(as), e que promova uma educação inclusiva, realizou-se uma revisão da literatura com o intuito de investigar de que forma a questão das adaptações curriculares vêm sendo explorada em estudos e relatos de experiência no campo da Psicologia Escolar Educacional. Com esse objetivo, procedeu-se com uma revisão da literatura nos meses de maio e junho de 2021, atualizada em agosto do mesmo ano, utilizando os procedimentos adotados por Albuquerque e Braz-Aquino (2018) e Nascimento (2020).

Inicialmente foram selecionados os descritores com base nas leituras de artigos científicos da área da psicologia escolar e em documentos legais que trazem diretrizes para a educação acerca da inclusão escolar. Após a verificação das terminologias na página de Terminologias em Psicologia e Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), elegidas por reunirem termos e conceitos indexados em bases de dados tanto da área da psicologia quanto da educação, foram selecionadas as seguintes bases de dados: SciElo, Lilacs, Indexpsi, Eric, PsycNET, Web of Science, Pubmed, Scopus. Foi ainda realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Confirmados os descritores, foram utilizados os seguintes termos de busca em português: psicologia, sem aspas por se tratar de um termo sem composição, e “psicologia escolar”, entre aspas para pesquisar descritores compostos por mais de uma palavra que se

referisse especificamente acerca da temática deste estudo; esse procedimento não foi utilizado nas bases Lilacs e Indexpsi, pois nestas, optou-se por manter sem aspas para abranger a busca e com isso atingir resultados significativos. Ambos foram pesquisados em associação aos termos: inclusão OU “inclusão escolar” OU “educação inclusiva” AND “adaptações curriculares”, simultaneamente, contabilizando-se duas combinações investigadas. Os operadores booleanos foram empregados quando se pesquisava entre termos similares, aplicando-se o operador OU, e quando foi necessário acrescentar outros termos na busca, inseriu-se o operador AND.

Os critérios de inclusão foram: a) estudos realizados por psicólogos(as) nos tipos teórico, empírico, relato de atuação profissional ou de estágio, e pesquisa-intervenção; b) esses estudos tinham que abordar a temática das adaptações curriculares relacionada a atuação de psicólogos(as) no âmbito escolar. Em relação ao critério de exclusão foram excetuados aqueles que não discorreram diretamente acerca do trabalho do psicólogo escolar diante da demanda de adaptações curriculares.

Para a realização das buscas em periódicos foram utilizadas sete bases de dados online, encontrando-se os seguintes resultados: nas bases nacionais SciElo: 01; Lilacs: 02; e Indexpsi: 04. Nas revistas internacionais, Eric: 1.232; PsycNET: 03; Web of Science: 02, Scopus: 02, e Pubmed: nenhum resultado. Além dessas, para ter acesso a dissertações e teses nacionais foi utilizada a BDTD, a qual resultou em 11 trabalhos.

No levantamento inicial, foram totalizadas 1.257 produções científicas; foi realizado um recorte de tempo considerando os trabalhos produzidos de 2002 a 2022 sobre a temática. Posteriormente, com a eliminação de 180 produções que antecedem os últimos 20 anos, obteve-se 1.077 trabalhos científicos. Em seguida, verificou-se que havia 478 repetições entre todo o material recolhido nas bases de dados; após esse procedimento, restaram 599 produções científicas. Por conseguinte, realizou-se a leitura com base nos títulos dos artigos, destes, 316

foram eliminados por não apresentarem conteúdos relacionados à temática investigada no presente estudo. Logo, atingiu-se um total de 283 trabalhos científicos. Subsequentemente, com a leitura de suas palavras-chave e resumos, foram retirados 264 artigos dos quais a maioria se referiram, por exemplo, a discussões teóricas sobre a implementação de políticas públicas; outros sobre concepções e práticas de docentes e gestores para lidarem com a educação inclusiva. Os demais artigos abordavam conteúdos diversos, mas sem explorar a prática de psicólogos no âmbito escolar na formulação das adaptações curriculares. Mediante a eliminação dos estudos que não atenderam aos critérios de inclusão, restaram 19 produções científicas para a leitura na íntegra. Após essa leitura, foram eliminados 17 estudos, dentre os quais, oito deles apesar de mencionarem práticas no âmbito da educação inclusiva e crianças com NEE, eles sequer mencionaram a realização de adaptações curriculares. Sete artigos fizeram menção a adaptações curriculares, mas não trouxeram ações ou intervenções de psicólogos em ambientes escolares. De maneira análoga, dois eram sobre revisões da literatura, porém mesmo em um deles sendo mencionada a participação de psicólogo, não foram citadas ações desse profissional diante de demandas de adaptações curriculares. Em ambos não houve menção a adaptações curriculares.

Por fim, selecionaram-se 2 produções científicas, ambas em bases de dados nacionais. No entanto, uma delas era a dissertação indexada na BDTD, que não foi utilizada pelo fato de ser resultado de pesquisa das mesmas autoras do artigo. Portanto, manteve-se uma produção. Para analisar o material resultante do levantamento foram compostas as seguintes categorias: datas de publicações e periódicos; autoria e vínculo institucional; delineamento da pesquisa; amostra e instrumentos utilizados; e principais resultados das pesquisas. Nesse sentido, a análise será apresentada a seguir subdividida em um tópico para periódico indexado em base de dados nacionais.

### *3.2.1. Resultado e discussão acerca do levantamento em base de dados nacionais*

A análise dos artigos selecionados resultou em uma publicação do ano de 2011. O artigo em questão aborda a temática da “Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos” (Oliveira & Leite, 2011). O artigo foi publicado por duas autoras com formação em psicologia, vinculadas a instituições públicas, Federal e Estadual, respectivamente. Ambas se localizam na região sudeste do país.

O estudo possui delineamento de caráter qualitativo do tipo pesquisa-intervenção. Teve por objetivo analisar o funcionamento de uma sala de recursos e descrever a intervenção realizada com uma professora especialista. Quanto ao local, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino fundamental de um município situado no oeste paulista. O estudo teve como participante apenas uma professora especialista da sala de recursos. Para a recolha e análise dos dados foram utilizados os seguintes documentos da escola: planos de ensino e as fichas pedagógicas de alunos(as) atendidos na sala de recursos. Além disso, foram aplicados três roteiros elaborados pelas pesquisadoras: de observação, de análise da prática pedagógica e de entrevista, elaborados e aplicados durante o estudo. No que se refere ao processo de intervenção, as autoras utilizaram quatro textos de apoio para fomentar a discussão acerca de práticas educacionais inclusivas. Por fim, realizou-se o preenchimento do Documento Individual de Adaptações Curriculares.

Os procedimentos adotados iniciaram com um levantamento das principais características da realidade investigada, seguidos de anotações de campo complementadas por meio das informações fornecidas pela professora e obtidas nas fichas de seus alunos. Posteriormente, os planos de ensino da sala de aula regular foram analisados traçando um comparativo com os planos da sala de recursos baseado no roteiro de análise da proposta pedagógica. Em seguida, foram aplicados roteiros de entrevista em dois momentos distintos, um antes da intervenção realizada e outro logo na sequência de sua finalização. Além desses,

realizou-se uma intervenção que aconteceu entre a pesquisadora e a professora, utilizando-se textos de apoio, ouvindo os relatos sobre a prática pedagógica e realizando conjuntamente o preenchimento dos documentos de Adaptações Curriculares para o contexto específico da sala de recursos.

Adentrando na discussão acerca dos resultados obtidos, o quantitativo reduzido de produções científicas encontradas e a data de publicação do artigo selecionado que compreende um período superior a dez anos, indica uma escassez de estudos que explorem a atuação de psicólogos(as) escolares, principalmente, em redes públicas de educação básica com foco nas adaptações curriculares. Outro aspecto a ser observado em relação à importância de haver psicólogos(as) escolares diz respeito a pesquisa ter sido direcionada a professora especialista, sem haver a participação ou envolvimento de demais atores escolares.

Salienta-se que as autoras da pesquisa não eram psicólogas da escola atuando naquele contexto específico, realidade que ainda caracteriza esse campo de atuação da psicologia no Brasil. Tal verificação expõe a necessidade de efetivação da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que garante a presença e a atuação de psicólogos(as) na escola, com uma atuação focada em processos de desenvolvimento e pautada em uma perspectiva inclusiva, necessária para que os(as) profissionais que estejam inseridos(as) na realidade escolar possam desenvolver ações alinhadas ao contexto escolar.

As pesquisadoras se norteiam pelos princípios da Psicologia histórico-cultural de Vigotski para compreender a inclusão educacional vinculada ao processo de apropriação dos elementos culturais. Enfatizaram as adaptações curriculares como uma ferramenta para a promoção da inclusão escolar a qual pressupõe a compreensão dos diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Essa perspectiva corrobora com a noção de desenvolvimento explorada por Vigotski (2018), na qual o autor defende como parte do processo de desenvolvimento,

considerar os diferentes níveis e ritmos da formação do psiquismo, com tempos e modos distintos.

A professora especialista realizava o atendimento na sala de recursos de 27 crianças e destas, 13 estavam matriculadas de forma regular e 14 em situação irregular. Mesmo quando se tem um diagnóstico, o atendimento ganha nesse espaço um direcionamento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas; é importante ressaltar que esse documento não é fator determinante para que sejam trabalhadas as especificidades daquelas crianças que possuem diferentes ritmos e características de aprendizagem, porque deve ser observado o que já é realizado sem a mediação de um adulto ou de uma criança de idade mais avançada e o que conseguirá realizar com ajuda, para que ao realizar as adaptações curriculares sejam lançados desafios proporcionais à promoção de seu desenvolvimento.

No que se refere aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, chama a atenção o fato de a professora especialista não dispor de um plano individualizado adequado para alunos(as) atendidos(as) nesse espaço de atendimento especializado. Vale salientar que, esse estudo foi realizado quando ainda estava sendo implementada uma política de educação especial. Atualmente, ressalta-se a importância de se observar o que está determinado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 para que sejam atendidas as especificidades de cada criança (Brasil, 2008). Visando desenvolver uma estratégia que auxiliasse a professora com a implementação das adaptações curriculares, foi realizado o preenchimento conjuntamente com a professora discutindo a respeito de quais mudanças poderiam ser realizadas, buscando respeitar as especificidades de cada um. Essa forma de intervenção demonstra uma aproximação das pesquisadoras com a proposta de atuação defendida por Bezerra e Correia (2020), na qual é função do(a) psicólogo(a) estabelecer a relação entre o AEE, a sala de recursos multifuncionais e o plano de desenvolvimento individual.

A análise do contexto observado no artigo demonstrou que embora houvesse documentos individuais, havia uma homogeneidade para todos os alunos no que se refere ao plano de ensino proposto, ou seja, eles partilhavam da mesma proposta de ensino, mesmos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, sem haver indícios de adaptações às especificidades de cada criança. Diante dessa realidade, Oliveira e Leite (2011) questionam a real função de suporte ao ensino inclusivo, tendo em vista que estava sendo adotada a mesma proposta pedagógica para os(as) alunos(as) com desenvolvimento típico, distanciando-se do que propõe as Diretrizes Nacionais. De acordo com Bagagi (2010), o nível de auxílio ou a adaptação necessária para que sejam realizadas as atividades desenvolvidas para cada criança pode ser identificado a partir das observações feitas em sala de aula com base nas habilidades de estudantes identificando o que já conseguem ou não realizar no ambiente escolar a fim de investigar quais são as necessidades específicas de cada criança.

Nesse sentido, Onrubia (2007) afirma que oferecer uma ‘ajuda ajustada’ ou uma mediação adequada à aprendizagem escolar possibilita aos estudantes modificar sua própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento, seus sentidos e significados. Dessa forma o aluno pode adquirir mais possibilidades de atuação autônoma ao fazer uso desses esquemas de maneira independente diante de novas situações e tarefas cada vez mais complexas.

Já em relação à atuação pedagógica, foram realizadas atividades direcionadas às áreas de leitura e escrita com a intenção de atender a uma demanda centrada na dificuldade mais comumente apresentada pelos alunos atendidos na sala de recursos. Além disso, com os alunos do 4º ano prevalecia a apropriação de conteúdos referentes a esta etapa. Oliveira e Leite (2011) destacam que essa tendência a realizar uma prática desvinculada do que é requisitado na Resolução nº 8 de 29 de março de 2006 restringe a atuação pedagógica à alfabetização, configurando-se mais como reforço escolar do que uma aproximação de uma proposta que abarque os objetivos curriculares gerais. Esse tipo de modificação que focaliza em apenas

alguns aspectos das habilidades escolares a serem desenvolvidas pelos alunos se assemelham ao formato de flexibilização curricular, que Oliveira Júnior e Sforzi (2018) explicitaram como primordialmente empregada para difundir a ideia de uma formação de sujeitos adaptáveis às novas mudanças no trabalho e na sociedade, e que submete os educandos a processos desiguais de acesso ao currículo.

No que diz respeito à forma de encaminhamento de alunos para o Atendimento Especializado, as professoras elaboraram laudos para cada aluno matriculado com o assentimento da equipe pedagógica mencionando, por exemplo, o termo ‘deficiência mental’ como hipótese diagnóstica. Oliveira e Leite (2011) ressaltam a falta de preparo da professora para atenuar tais hipóteses, deixando margem para a rotulação dos alunos sob a denominação de deficiência mental. Para as autoras esse fenômeno produz fracasso escolar com o objetivo de justificar as dificuldades escolares mascaradas com um discurso de cientificidade que estabelece uma relação de causa e efeito sem considerar práticas e relações que produziram tal processo. É importante mencionar que nessa escola não havia psicóloga(o) escolar. Portanto, defende-se como papel da(o) psicóloga(o) escolar o desenvolvimento de ações em colaboração com docentes, atores escolares e a família (Marinho-Araújo, 2015) com o propósito de superar práticas excludentes e de cunho capacitistas (Gesser, 2020).

No que concerne à análise das entrevistas, Oliveira e Leite (2011) identificaram uma mudança na definição de sala de recursos com base no relato fornecido pela professora, o qual não condiz com a resposta dada na realização da primeira entrevista, quando seu papel foi definido como um suporte para o aluno com deficiência ou defasagem pedagógica e/ou psicológica, mas sem enfatizar a especificidade pedagógica. Para as autoras, a fala da professora remete ao Paradigma dos Serviços, no qual existia a crença de que as pessoas com deficiência carecem de cuidados, ou seja, evidenciando uma concepção centrada no ajustamento social e/ou emocional das crianças. Além de atribuir seu papel a um tipo de suporte profissional e humano

fornecido aos alunos, denota também uma desvinculação de um perfil profissional crítico e autônomo.

Nesse sentido, com o intuito de superar visões cristalizadas, psicólogas(os) e educadores(as) que pretendem modificar sua atuação para englobar uma representação de sala de aula enquanto espaço que abrange a diversidade são postos diante de desafios que envolvem a elaboração de novos conhecimentos, competências e muita criatividade. Mas, é justamente no comprometimento de colocar em prática essas reformulações de pensamento, que se apresenta a possibilidade de a inclusão ser efetivamente construída (Martínez, 2007).

Em relação à concepção de educação inclusiva na entrevista realizada por Oliveira e Leite (2011), a professora mencionou antes da intervenção que o processo da inclusão seria como um movimento que visa inserir os alunos para que eles desenvolvam habilidades de socialização. Na entrevista posterior à intervenção, ela acrescentou que ainda há muito trabalho a ser realizado e mencionou que existem resistências relacionadas a esse movimento. As autoras corroboram essa fala da professora com a literatura alertando para o fato de as escolas ainda estarem alicerçadas em um modelo de ensino tradicional. Conforme Martínez (2007), é com base nessa percepção hegemônica que se fabricam as exclusões sociais e educacionais que consideraram a exceção e/ou o problema das formas singularizadas de expressão que não se encaixam em um padrão de aluno pré-estabelecido.

Quanto às dificuldades encontradas em sua atuação pedagógica, a professora citou que até recebe auxílio de uma equipe pedagógica, mas expôs também a dificuldade de realizar um trabalho junto ao professor da sala regular. Além disso, Oliveira e Leite (2011) relataram que em conversas informais a professora revelou que a equipe pedagógica da escola delegava ao professor especialista uma boa parcela referente à responsabilidade pelo processo de aprendizagem de alunos com NEEs, apontando uma realidade contrária ao que é determinado

pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica indo de encontro também a uma educação que atenda a todos.

Em vista disso, Bagagi (2010) alerta que embora haja capacitações com a finalidade de preparar os professores para ter contato e o domínio de diferentes recursos e estratégias em sala de aula, não é garantida sua efetivação, porque mesmo estando em uma sala de aula regular, este aluno pode estar segregado a padrões avaliativos de ensino tradicionais que não contemplam suas NEE. Cabe ressaltar aqui que o papel do professor é essencial para a realização das adaptações curriculares, visto que de acordo com Nascimento (2020) ele é considerado um mediador fundamental no que se refere à aquisição de conhecimentos científicos, assumindo a função de facilitador para prover a apropriação pelos estudantes de conteúdos mais complexos.

No que diz respeito ao trabalho realizado com a família, a professora afirma a importância da participação da família junto à escola; no entanto, relata que a depender da dificuldade apresentada pela criança alguns pais são relutantes quanto à realização da matrícula na sala de recursos. Oliveira e Leite (2011) advogam pela participação da família com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica como uma construção de rede de apoio quando esta se insere efetivamente no processo educacional de seus filhos.

O envolvimento da família é significativo para o processo de inclusão da criança no ambiente escolar, principalmente, em relação ao estímulo à sua autonomia (Tada et al., 2020). Além disso, pode fornecer a/o psicóloga(o) informações acerca das principais noções subjetivas construídas sobre a criança com deficiência e/ou NEE com base nos sentidos que os familiares expressam atrelados à escola e ao processo de aprendizagem, aos pontos fortes e habilidades do aluno de modo que seja possível desmistificar crenças e contribuir com a aprendizagem e o consequente desenvolvimento (Martínez, 2007).

Com relação à proposta de intervenção, a língua portuguesa foi a que se destacou como área curricular de dificuldades em habilidades iniciais de leitura e escrita comuns a todos os alunos. Diante disso, Oliveira e Leite (2011) discutem sobre o motivo de alunos que necessitam de um trabalho voltado ao processo de alfabetização serem atendidos na sala de recursos, ao invés desse trabalho estar sendo realizado na sala de aula regular, o que denota uma alteração na função da sala de recursos como forma de suprir supostos déficits no ensino ofertado em salas de aula regulares. Diante do exposto, vale salientar que apesar do AEE possuir a função de complementação e suplementação e atender a demandas pedagógicas específicas (Bezerra & Correia, 2020), este não se configura como um processo de alfabetização. Para essa finalidade, sugere-se que sejam realizados projetos escolares com foco nesse objetivo.

Adentrando no preenchimento dos itens referentes às adaptações curriculares, as descrições centravam-se nos déficits e dificuldades apresentadas pelos alunos, tais como: problemas de lateralidade, direcionamento e orientação. Para Oliveira e Leite (2011) essa visão acerca das habilidades dos alunos remete a noção de sujeito com capacidades limitadas em relação aos que exibem um desempenho tido como padrão, necessitando de atendimentos extraescolares para apresentarem avanços acadêmicos.

Nessa perspectiva, vale destacar a relevância do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar em rede, com o objetivo de que seja realizado o encaminhamento, se e quando necessário, para profissionais extraescolares com quem se possa estabelecer diálogos e acompanhamentos de intervenções em curso, para que o profissional possa de se manter informada(o) e realizar a mediação entre os aspectos que recaem prontamente sobre a escola e a rotina dos alunos (Guzzo, et al. 2019).

Quanto à identificação sobre o que os alunos conseguem fazer com e sem mediação para atingir os objetivos escolares, o documento de adaptações curriculares possibilitou maior compreensão quando foram mencionadas pela professora atividades acadêmicas já dominadas

pelos educandos e as que realizavam com ajuda. De acordo com Oliveira e Leite (2011) a intervenção realizada pela pesquisadora direcionou o olhar da professora para que fossem detectadas, ainda que não sejam de forma aprofundada, as zonas de desenvolvimento real e proximal da criança (Vigotski, 2018) para conceituar aquilo que a criança realiza com autonomia e aquilo que necessita da ajuda de um parceiro mais capaz.

Em relação à proposta de avaliação descrita nas adaptações curriculares para cada objetivo/conteúdo, mesmo tendo sido solicitada à professora durante a intervenção que ela pensasse em formas de avaliação diferentes, as avaliações não corresponderam aos objetivos e conteúdos de ensino trabalhados, ou seja, reproduziu a mesma tendência de avaliação posta no plano da sala de recursos, mas sem realizar as devidas adaptações. Oliveira e Leite (2011) apontam de acordo com as observações realizadas, que esse fato se deve à falta de definição acerca do que se espera de cada aluno durante o processo de aprendizagem, pois uma proposta de avaliação que esteja inserida em uma perspectiva de ensino inclusivo deve enfatizar o processo de aprendizagem, bem como as condições para que ocorra.

Com o objetivo de atender a essa demanda compete a/ao psicóloga(o) escolar fornecer suporte à inclusão na sala de aula da escola regular que compreende as etapas de avaliação educacional e o planejamento de atividades educacionais (Bezerra & Correia, 2020).

A estratégia de preenchimento das adaptações curriculares foi acompanhada pela pesquisadora e viabilizou que a professora voltasse a sua atenção para a necessidade específica de cada aluno. Entretanto, os documentos elaborados por ela mantiveram uma forma bastante semelhante uns com os outros, mesmo após ter recebido uma orientação contrária. Oliveira e Leite (2011) defendem que a intervenção foi efetiva ao promover um deslocamento da professora no que se relaciona a sua atuação pedagógica na sala de recursos, considerando que elementos do Documento Individual de Adaptações Curriculares não estavam previstos no plano de ensino da professora.

Em suma, foi possível identificar nas bases de dados pesquisadas que há uma escassez de produções que retratem a atuação do psicólogo escolar com foco em demandas de adaptações curriculares. Esse baixo quantitativo demonstra a importância de serem realizados novos estudos na área, principalmente, relacionados à atuação da/do psicóloga(o) escolar, professora da sala de aula regular e professor do AEE. Além disso, o estudo selecionado para a análise foi publicado há mais de dez anos, por isso indica a necessidade de atualização acerca das informações contidas nele, desde as novas leis que surgiram posteriormente, até a própria especificidade na atuação em psicologia escolar. Para garantir a inserção e a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educativo cabe ao professor da sala de recursos, que deve possuir formação em educação especial, realizar os ajustes nos conteúdos e objetivos curriculares.

Nesse sentido, a presente pesquisa se mostra relevante para o aprofundamento acerca de como tem sido realizada a atuação de psicólogas escolares no município de João Pessoa, visto que essas profissionais estão dentro das escolas e em contato com professores da sala de aula regular, professores do AEE e crianças com deficiência e/ou NEE e, em conjunto, podem implementar práticas inclusivas na escola que favoreçam processos de aprendizado e desenvolvimento.

## OBJETIVOS

---

### 4.1 Objetivo Geral

Conhecer e analisar as concepções e práticas de psicólogos (as) escolares e docentes sobre as adaptações curriculares em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB.

### 4.2 Objetivos Específicos

- Delinear o perfil sociodemográfico de psicólogos (as) escolares, docentes da sala de aula do Ensino Fundamental I regular e professores (as) do AEE;
- Listar os principais tipos de deficiências e necessidades educacionais específicas de estudantes das escolas pesquisadas;
- Identificar e analisar as ações de psicólogos (as) escolares, professores(as) da sala de aula regular e do AEE frente a demandas de inclusão escolar;
- Conhecer as concepções dos psicólogos (as) escolares acerca das Adaptações Curriculares e qual seu papel neste processo;
- Investigar a compreensão de docentes da sala de aula regular e professores (as) do AEE acerca da atuação do (a) psicólogo escolar na elaboração das Adaptações Curriculares;
- Citar os tipos de ações que os docentes entendem ser importantes na assessoria de psicólogos escolares relativas às adaptações curriculares;
- Averiguar as ações dos docentes frente a demandas de adaptações curriculares;
- Elencar os profissionais que auxiliam os docentes nas adaptações curriculares.

## MÉTODO

---

### 5.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com o intuito de captar aspectos subjetivos de grupos e segmentos, de histórias sociais do ponto de vista dos atores, de relações e análises de discursos e de documentos (Minayo, 2006). A utilização desta perspectiva metodológica é fundamental para a análise das redes de interação e demandas presentes nos espaços educacionais (Fazenda, 2008).

### 5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada de forma presencial em escolas do Ensino Fundamental I, da rede pública do município de João Pessoa-PB.

### 5.3 Procedimentos éticos

Em concordância com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, todas as diretrizes acerca de pesquisas envolvendo seres humanos foram respeitadas. A pesquisa foi aprovada com Parecer favorável de Nº 5.151.249. Os participantes foram devidamente informados sobre o caráter voluntário de sua participação, sobre o sigilo e anonimato das informações fornecidas; a coleta de dados esteve condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento em questão foi disponibilizado em duas vias, um permaneceu em posse das pesquisadoras e o outro foi entregue ao(à) participante.

#### **5.4 Participantes**

Participam desta pesquisa, 10 psicólogas escolares, 10 professores(as) da sala de aula regular do Ensino Fundamental I, e 10 professoras do AEE que atuam em escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB. Os participantes foram selecionados através de sorteio por meio do site <https://sorteador.com.br/>. Como critério de inclusão foram consideradas para o sorteio escolas da rede pública que disponham em seu quadro de funcionários(as) os três tipos de profissionais mencionados anteriormente atuantes na mesma instituição, há pelo menos seis meses, e com estudantes que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

#### **5.5 Instrumentos e Materiais**

Para atender aos objetivos propostos neste trabalho, inicialmente, utilizou-se o Questionário Sociodemográfico, com o intuito de conhecer os perfis dos (as) Psicólogos (as) Escolares e dos (as) Professores (as) da sala de aula regular e do AEE. Em seguida, aplicou-se a entrevista semiestruturada para obter informações sobre a temática estudada com a finalidade de compreender como está sendo desenvolvido o trabalho de psicólogas(os) escolares frente à demanda de adaptações curriculares, bem como professores (as) da sala de aula regular e do AEE tem percebido essa atuação. Os materiais utilizados durante a realização da pesquisa são lápis, papel e o aplicativo de celular gravador de voz da *Samsung* com a função de gravar o áudio das entrevistas para análise posterior.

É importante ressaltar, que devido a atual situação pandêmica (Covid-19) vivenciada mundialmente (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2020), previa-se caso as medidas fossem necessárias durante o período de realização da pesquisa, que o questionário sociodemográfico seria aplicado e adaptado ao formato *online* através dos Formulários *Google* e as entrevistas seriam realizadas de forma alternativa via plataforma digital *Google Meet* por

meio de videoconferência, garantindo o sigilo dos envolvidos mediante acordo pré-estabelecido. Os materiais que poderiam ter sido utilizados na pesquisa eram notebook e celular com a função de gravador de voz.

### **5.6 Procedimentos para a coleta de informações**

O projeto foi submetido à apreciação da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa-PB (SEDEC-JP), a fim de obter a Carta de Anuência da referida instituição para a execução da pesquisa. Posteriormente, submeteu-se o projeto à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB). Subsequentemente, em posse das autorizações supracitadas, solicitou-se a Divisão de Educação Especial (DEE) localizada na SEDEC-JP a relação com o nome das escolas públicas do município que possuem em seu quadro de funcionários(as) docentes do AEE, docentes da sala de aula regular do Ensino Fundamental I e psicólogas(os) escolares para a realização do sorteio das escolas que farão parte da pesquisa. O sorteio foi realizado online utilizando como recurso o site [www.sorteador.com.br](http://www.sorteador.com.br). Inicialmente, realizou-se o sorteio entre os nove polos da rede municipal de ensino e em seguida entre as oitenta e duas escolas da lista fornecida pela DEE. Após a realização do sorteio, as instituições foram contatadas por meio dos dirigentes escolares para explicitar os objetivos do estudo e solicitar a permissão para a aplicação de instrumentos com as/os funcionárias(os). Mediante aceite, apresentou-se a proposta de pesquisa aos docentes de sala regular, de AEE, e aos psicólogas(os) que preencheram os questionários sociodemográficos e foram entrevistados(as) individualmente, apenas após assinar o TCLE.

### **5.7 Procedimento para a análise das informações coletadas**

### 5.7.1 Procedimento para análise dos Questionários sociodemográficos

As informações contidas nos Questionários sociodemográficos foram analisadas com base na literatura referente à área da psicologia escolar de base crítica para configurarem a caracterização de perfil das(os) profissionais que participaram deste estudo. Esses resultados serão apresentados em forma de quadro e discutidas à luz dos estudos sobre a atuação de psicólogos e docentes diante de demandas de inclusão escolar.

### 5.7.2 Procedimento para análise das Entrevistas semiestruturadas

Os procedimentos de análise adotados no presente estudo inspiraram-se nos princípios gerais das diretrizes de Bardin (1977) para analisar as falas provenientes da aplicação das entrevistas semiestruturadas, e seguiram passos adotados por Mendes e Miskulin (2017) que utilizam como metáfora a “colcha de retalhos” (p. 1046) com a intenção de comparar o(a) pesquisador(a) a um(a) artesã(o) que irá coser seu *patchwork* ao pegar seus “pedaços de pano de vários matizes” (p. 1046). Dessa forma, os dados se configuram como ‘retalhos’ que precisam ser costurados, na presente pesquisa representados por trechos de fala que compõem um *corpus* de análise (entrevista).

Nessa perspectiva, durante a fase inicial, ocorreu o estabelecimento do *corpus* a ser analisado (entrevistas transcritas). Em seguida, realizou-se a leitura flutuante do material para poder extrair os conteúdos específicos das respostas dadas a cada pergunta. De maneira similar ao estudo de Mendes e Miskulin (2017), as entrevistas foram transcritas e digitalizadas em Word; em continuidade, os conteúdos das falas foram destacados com lápis grafite e marca-texto para extrair os excertos das falas. Sequencialmente, os trechos das falas dos profissionais foram determinados por meio de um “trabalho de análise artesanal” (p. 1055), que consistiu na organização dos dados em tabelas feitas manualmente em folhas de papel A3.

Na fase de exploração do material, pretendeu-se identificar as recorrências e as não recorrências nas falas para realizar os agrupamentos dos trechos analisados, em Eixos de análise que emergiram das repostas às entrevistas semiestruturadas. No entanto, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, evitou-se a utilização numérica para quantificar o material analisado. Cada um dos contextos foi analisado separadamente e com base no que tinha sido recorrente e não recorrente (Cardoso et al., 2021). Sendo assim, os Eixos de análise foram organizados a partir dos registros das falas dos participantes.

Por fim, o material advindo da entrevista foi organizado em categorias para análise, para interpretação e discussão com base em pesquisas que abrangem a atuação de psicólogas(os) escolares e docentes relativas às adaptações curriculares. A composição desses eixos e categorias foi realizada com a colaboração de um grupo de juízes, pesquisadores do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento infantil e Processos educacionais (NEISDI).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 Resultado e análises dos dados sociodemográficos das Psicólogas Escolares

A seguir será apresentado o quadro 1 com base nos resultados obtidos por meio da aplicação de questionários sociodemográficos. As respostas fornecidas pelas participantes possibilitaram a caracterização da amostra quanto à: idade, gênero, curso de aperfeiçoamento para a atuação na área da educação inclusiva, tempo de formação e de atuação em suas respectivas áreas. Todas as informações em maiores detalhes encontram-se dispostas abaixo.

**Quadro 1. Caracterização sociodemográfica e formativa do grupo de psicólogas escolares:**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Quantidade</b>
Idade	38 a 65 anos	10
Gênero	Feminino	10
Graduação	Psicologia	10
Instituição onde concluiu a Graduação	UNIPÊ	06
	UFPB	03
	UFC	01
Ano de conclusão da Graduação	1986 a 2010	10
Participa/participou de formação específica para a atuação no campo da psicologia escolar	Formação Continuada Fornecida pela SEDEC-JP	03
	Grupo de Extensão da UFPB	01
	Formação do Psicólogo Escolar	01
	Curso oferecido pela faculdade no último ano de conclusão e Especialização Escolar	01
	Especialização em Psicologia Escolar	01
	Especializações e Formações Institucionais em Escolas	01
Realiza/realizou curso de aperfeiçoamento profissional relacionado à inclusão escolar/educação inclusiva	Prefeitura, Educação Inclusiva e Construindo a escola para a diversidade	01
	Formação pela Prefeitura	03
	LIBRAS	01
	Inclusão, Sala de AEE, Formação Continuada - SEDEC-JP	01
	Muitos e Mestrado com temática sobre a inclusão	01
Nível de Pós-graduação	Especialização	06
	Mestrado	04

Ano de Conclusão da Pós-graduação	2000 a 2019	10
Instituição da Pós-graduação	UFPB	04
	FIP	01
	UEPB	01
	EPSI	01
	FACISA	01
	UNPI	01
	UFC	01
Tempo de atuação na área escolar	02 a 34 anos	10
Forma de admissão na rede municipal	Concurso público	07
	Contrato	03
Ano de admissão na rede municipal	1996 a 2021	10
Ano de ingresso na instituição de ensino	1996 a 2021	10
Exerce atividade laboral em outra instituição	Psicóloga e Coordenadora de Serviço Pedagógico	01
	Psicóloga na área da Saúde	01
	Psicóloga Clínica	03

De acordo com as informações observadas no quadro 1. No que se refere aos dados da faixa etária, as psicólogas possuem entre 38 a 65 anos e o gênero feminino predomina, o que indica uma perspectiva de atuação que perpassa por questões atreladas a suas identidades enquanto mulheres dentro dessa profissão. Vale salientar que, entende-se tanto o gênero quanto suas representações, como uma construção sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, o resultado obtido corrobora com o que foi encontrado na literatura acerca da psicologia ser conhecida como uma profissão ‘feminina’, e no levantamento realizado pelo CFP em 2012, quando foi constatado que 89% das pessoas que exercem a profissão no Brasil são mulheres (Figuerêdo & Cruz, 2017).

Em contrapartida, quando se trata de produções científicas, por exemplo, as mulheres possuem um histórico de menor inserção comparada aos homens. Eles ainda predominam entre

os grandes cientistas. Isso também reflete e influencia diretamente na carreira das mulheres que ainda é afetada pelas questões de gênero. Nessa perspectiva, o gênero estabelece relações desiguais com estereótipos e comportamentos esperados para ambos, inclusive sobre quais espaços deveriam ocupar e até mesmo em relação ao tipo de educação que receberia, porque as universidades já foram espaços hostis à presença das mulheres (Barros & Mourão, 2020). Por isso, defende-se a relevância das mulheres ocupando o cargo de psicólogas escolares.

No que concerne à formação, todas se graduaram em psicologia nos anos de 1986 a 2010 em instituições localizadas na região nordeste do país. A formação em Psicologia é alvo de discussões desde a sua implementação com relação a sua estruturação. Atualmente, os cursos de graduação no país são normatizados por currículos pautados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, de acordo com Santana et al. (2022) a formação está vinculada as transformações que possam acontecer no currículo em decorrência das mudanças que emergem da relação entre a Psicologia e a sociedade.

Ainda sobre a formação profissional, todas as psicólogas possuem pós-graduação. Seis delas fizeram especialização e quatro estudaram mestrado, ambos entre os anos de 2000 a 2019. Além disso, seis psicólogas cursaram pós-graduação em instituições públicas e quatro em instituições privadas. E, apenas uma teve a formação em outro estado da região nordeste.

Quando perguntado se já fizeram alguma formação continuada específica para a atuação no campo da psicologia escolar, oito responderam que sim, três responderam a formação da SEDEC-JP; três mencionaram especializações na área escolar e as demais responderam um grupo de Extensão da UFPB, e a formação do psicólogo escolar (em referência ao termo formação de psicólogos para citar a própria graduação).

Apesar da graduação em psicologia no Brasil ter um caráter generalista, Santana et al. (2022) argumentam que há possibilidade de “por meio de disciplinas optativas, o

aprofundamento em algumas áreas específicas, e a participação em atividades extracurriculares” (p. 2). Após a graduação podem ser realizados cursos a fim de aperfeiçoar e fundamentar a prática profissional no campo de atuação independente de que área seja, porque é fundamental que o profissional procure ter um aprofundamento na área que pretende atuar.

Ao serem indagadas se realizam/realizaram curso de aperfeiçoamento profissional relacionado à inclusão escolar/educação inclusiva três citaram a formação pela SEDEC-JP. Dentre essas, também mencionaram cursos de educação inclusiva; inclusão; e, sala do AEE. Além dessas, outras duas responderam LIBRAS e muitos, especificando apenas, mestrado com temática sobre inclusão. De acordo com o CFP (2019) um dos maiores empecilhos para uma atuação crítica da(o) psicóloga(o) em contextos educacionais inclusivos ocorre em função de sua formação inicial abordar brevemente a temática da deficiência e da educação inclusiva. Nesse aspecto, a escassez de informação pode acarretar dificuldades para intervir no processo de inclusão dos estudantes que demandam atendimento a necessidades educativas específicas.

Em relação ao tempo que atuam na área escolar, a média foi de 15 anos exercendo a função de psicólogas escolares. No que se refere à forma de admissão, sete ingressaram via concurso público e três foram por meio de contrato temporário de trabalho. O período de ingresso na rede pública municipal de João Pessoa-PB vai dos anos de 1996 a 2021. Já, a inserção nas escolas onde exercem a função de psicóloga escolar atualmente, corresponde ao mesmo período. Provavelmente, essa inserção no espaço escolar se deve ao vigor, nessa mesma época da Lei nº 7.846 de 04 de agosto de 1995, que tornou obrigatória a existência de psicólogos no município de João Pessoa-PB e tornou, a(o) psicóloga(o) escolar parte da equipe de profissionais da escola.

No que diz respeito ao exercício laboral fora da instituição onde trabalham, três responderam que trabalham na área clínica no contraturno, uma é psicóloga e coordenadora de serviço pedagógico em outra instituição, e outra é psicóloga na área da saúde. Da mesma forma

que foi dito anteriormente o profissional pode atuar em qualquer área da psicologia, mas, recomenda-se que seja realizado um aprofundamento na teoria ou campo com o qual irá trabalhar (Santana et al., 2022). Entretanto, é importante refletir se essas duas formas de atuação estão bem direcionadas a cada espaço para os quais existem teoria e saberes específicos de cada área para que uma não se sobreponha a outra onde não as compete.

Em relação ao público-alvo do estudo, quando perguntado se existem crianças com deficiência ou NEE na escola onde trabalha todas afirmaram que sim. Sobre o quantitativo de alunas(os) a resposta foi de 10 a mais de 40 alunos, mas sem especificar em números. Além disso, responderam que os estudantes estão distribuídos do 1º ao 9º do ensino fundamental I e II. Os principais tipos de deficiência ou NEE citados são aqueles atrelados a um laudo ou diagnóstico, entretanto, sem mencionar nenhuma outra especificidade que possa estar gerando empecilhos à aprendizagem das crianças.

No tópico seguinte serão apresentados os resultados adquiridos com a aplicação de questionários sociodemográficos a Professores do AEE e da sala de aula regular, bem como a análise e discussão dos dados para a caracterização da amostra.

## 6.2 Resultados e análises dos dados sociodemográficos dos Docentes

A seguir será apresentado o quadro 2 com os resultados obtidos da aplicação de questionários sociodemográficos a professoras do AEE. As respostas fornecidas pelas participantes possibilitaram a caracterização da amostra quanto à: idade, gênero, curso de aperfeiçoamento para a atuação na área da educação inclusiva, tempo de formação e de atuação em suas respectivas áreas. Todas as informações em maiores detalhes encontram-se dispostas abaixo.

**Quadro 2. Caracterização sociodemográfica e formativa dos grupos de docentes do AEE:**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Quantidade</b>
Idade	38 a 62 anos	10
Gênero	Feminino	10
Graduação	Letras Vernácula e Pedagogia	01
	Psicopedagogia	01
	Pedagogia	05
	Letras LIBRAS	01
	Licenciatura em Biologia	01
	Licenciatura em História	01
Instituição onde concluiu a Graduação	UFPB/UNICESSUMAR	01
	UFPB	03
	IESP	03
	FISP	01
	UNIPÊ	01
	UFRN	01
Ano de conclusão da Graduação	1991 a 2021	10
Participa/participou de formação sobre inclusão escolar/educação inclusiva	Buscando competência para a inclusão/Atendimento Educacional Especializado	01
	Formação Continuada Fornecida pela SEDEC-JP	03
	Extensão no UNIPÊ sobre Educação Especial	01
	Como atuar na educação inclusiva – FUNAD	01
	Especialização no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	01
	TEA, Educação Inclusiva, Braille	01
	Libras, Altas Habilidades, Baixa Visão	01

Realiza/realizou curso de aperfeiçoamento profissional relacionado à inclusão escolar/educação inclusiva	Inclusão com foco na Deficiência Visual e Autismo	01
	LIBRAS	01
	Formação Continuada Fornecida pela SEDEC-JP relacionada à adaptação curricular	01
	Cursos oferecidos pela prefeitura de João Pessoa, Educação Inclusiva: direito a diversidade	01
	Educação Inclusiva – FUNAD	01
	Curso de Avaliação: "Para que e como avaliar"/"Tecnologias da Informação na Educação - PROINFO II"	01
	Braille	01
	AEE e Neuropsicopedagogia	01
	Surdo-cegueira	01
	Nível de Pós-graduação	Especialização
	Mestrado	01
Área de Pós-graduação	Educação	01
	AEE	06
	Psicopedagogia	02
	AEE e Neuropsicopedagogia	01
Ano de Conclusão da Pós-graduação	2004 a 2022	10
Instituição da Pós-graduação	Grupo Rhena Educação	01
	FIP	04
	CINTEP	01
	FAVENI	01
	Universidade Vale do Acaraú	01
Profissão/cargo atual que ocupa na instituição	Professora do AEE	05
	Professora da sala de recurso	05
Tempo de atuação na escola	2 a 22 anos	10
Ano de admissão na rede municipal	2000 a 2017	10
Ano de ingresso na instituição de ensino	2000 a 2021	10
Existem crianças com deficiências ou NEE na escola onde trabalha	Todas afirmaram que sim	10
Quantitativo de crianças com deficiências ou NEE matriculadas	11 a 37 alunos(as)	10
Principais tipos de deficiências ou NEE mencionados	Deficiência Intelectual (leve e moderada), Deficiência Física, Baixa visão, TEA, Síndrome de Down, Transtornos de comportamento, Transtorno Mental, Transtorno específico misto do desenvolvimento, Distúrbio de conduta, Distúrbio de conduta não	10

	socializado, TDAH, Surdez, PC, Hidrocefalia, Transtorno Global do Desenvolvimento, Epilepsia, Quadro de Ataxia Cerebelar Progressiva e um caso com suspeita de Altas Habilidades/Superdotação	
Exerce atividade laboral em outra instituição	Professora da Sala de Recurso	03
	Supervisora Escolar	01

Como pode ser observado no Quadro 2. as Professoras do AEE têm idades entre 38 a 62 anos. O gênero predominante é o feminino. Assim como na área da psicologia, no campo da educação existe uma associação entre o ingresso das mulheres no mercado de trabalho formal que se iniciou no magistério, uma profissão que por vezes é relacionada ao cuidado e a ‘maternagem’ de crianças, como se fosse uma extensão da vida privada do lar (Figuerêdo & Cruz, 2017). No entanto, a presença feminina nesses espaços demonstra a capacidade e competência para ocupar esse cargo.

A maioria das entrevistadas possuem a graduação em pedagogia e as demais em áreas de formação variadas e compreendem o período de 30 anos, sendo de 1991 a 2021. Quando perguntado às professoras se participa/participou de formação sobre inclusão escolar/educação inclusiva, nove delas responderam afirmativamente. Já em relação aos cursos de aperfeiçoamento realizados na área da inclusão, nove delas confirmaram que participaram. Esses resultados demonstram que embora as formações possuam um longo intervalo de tempo, as profissionais continuam buscando atualizações e aperfeiçoamentos na área da inclusão. Esse dado também pode ser ocasionado em decorrência de que é assegurado na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 referente à adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, bem como a oferta de formação continuada para o AEE.

Com relação à pós-graduação, todas possuem titularidades e a maioria, sendo nove delas, fez especializações e uma cursou Mestrado. As áreas de pós-graduação são em maior número o Atendimento Educacional Especializado, seguido de Psicopedagogia. Vale destacar que as respectivas áreas podem se configurar como pré-requisitos para a atuação na sala de recursos multifuncionais. A organização dos serviços especializados de apoio, preferencialmente realizados na sala de recursos, favorece a interpretação de que seu regente seja um professor multicategorial que deve atuar em todas as categorias expressas no conceito de público-alvo do AEE (Oliveira & Prieto, 2020).

Quanto à atuação, metade das entrevistadas se denomina professora do AEE e a outra metade professora da sala de recurso. Trabalham nas escolas pesquisadas dos anos 2000 a 2021 de exercício na escola, mas na rede municipal já ingressaram desde os 2000 a 2015. Essa experiência é relativamente extensa considerando não só o tempo de atuação na escola, como também o próprio ingresso na rede municipal. Ainda sobre essa questão, quatro das profissionais entrevistadas exercem atividade laboral em outra instituição, três delas atuam como professoras da sala de recurso e apenas uma trabalha como Supervisora Escolar. Esses dados indicam que há uma primazia voltada para a atuação na educação inclusiva, pois a maioria daquelas que trabalham em outras instituições continuam atuando como professora da sala de recursos, exceto uma que atua como Supervisora Escolar, outra área pedagógica relevante para a realização das adaptações curriculares, segundo Backes e Pereira (2007).

Com relação ao quantitativo de crianças com deficiências ou NEE matriculadas, este vai de 11 a 37 alunos. Os principais tipos de deficiências ou NEE mencionados são aqueles que possuem um laudo ou diagnóstico. Apesar de terem sido citados diversos tipos de crianças com deficiência ou NEE, essas respostas podem estar associadas à existência de um laudo ou diagnóstico, salvo os casos em que as entrevistadas mencionaram haver uma investigação para ter de fato uma confirmação. Contudo, percebe-se que não houve sequer uma menção a outras

situações em que independentemente de um comprometimento físico ou psíquico estivesse impedindo a aprendizagem das crianças, o que pode ser decorrente da inexistência de casos ou por desconhecimento para se referirem a alguma especificidade apresentada pelos alunos.

No quesito seguinte serão apresentados no quadro 3. os resultados obtidos da aplicação de questionários sociodemográficos a professores da sala de aula regular. As respostas fornecidas pelos participantes possibilitaram a caracterização da amostra quanto à: idade, gênero, curso de aperfeiçoamento para a atuação na área da educação inclusiva, tempo de formação e de atuação em suas respectivas áreas. Todas as informações em maiores detalhes encontram-se dispostas abaixo.

**Quadro 3. Caracterização sociodemográfica e formativa dos grupos de docentes da SAR:**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Quantidade</b>
Idade	28 a 53 anos	10
Gênero	Feminino	09
	Masculino	01
Graduação	Pedagogia	10
Instituição onde concluiu a Graduação	UFPB	06
	Universidade Vale do Acaraú	02
	UNIP	02
Ano de conclusão da Graduação	2002 – cursando	10
Participa/participou de formação sobre inclusão escolar/educação inclusiva	Metodologias ativas em AEE	01
	AEE	01
	Braille	01
	Capacitações pela SEDEC-JP	01
	Psicopedagogia	01
	LIBRAS	01
Realiza/realizou curso de aperfeiçoamento profissional relacionado à inclusão escolar/educação inclusiva	Formação e orientação das professoras de AEE	01
	AEE	01
	Capacitações pela SEDEC-JP e FUNAD	01
	Capacitações pela SEDEC-JP	01
	LIBRAS	01
Nível de Pós-graduação	Especialização	08
Área de Pós-graduação	Psicopedagogia	04
	Educação	01
	Educação Inclusiva	01
	Educação, Orientação e Supervisão Escolar	01

	Supervisão	01
Ano de Conclusão da Pós-graduação	2012 a 2020	08
Instituição da Pós-graduação	FIP	02
	UNIFIP	01
	UNIPÊ	01
	Universidade Vale do Acaraú	01
	CINTEP	02
	IEP	01
Profissão/cargo atual que ocupa na instituição	Professor(a)	10
Tempo de atuação na escola	06 meses a 15 anos	10
Ano de admissão na rede municipal	2006 a 2015	10
Ano de ingresso na instituição de ensino	2006 a 2022	10
Existem crianças com deficiências ou NEE na escola onde trabalha	Todas(os) afirmaram que sim	10
Quantitativo de crianças com deficiências ou NEE matriculadas	02 a 03 alunos(as)	10
Principais tipos de deficiências ou NEE mencionados	Deficiência Intelectual (leve e moderada), Síndrome de Down, TEA, TDAH, Dislexia, Surdez	10
Exerce atividade laboral em outra instituição	Professora da Sala de AEE/Recursos	02
	Professora	01
	Artesã	01

Conforme pode ser visualizado no quadro 3, os professores possuem idades de 28 a 53 anos. O gênero é majoritariamente feminino, participando da pesquisa nove mulheres e um homem. Os entrevistados são graduados em pedagogia, sendo a maioria formada pela UFPB e o período que compreende essa formação vai de 2002 até o momento em que a pesquisa estava sendo realizada, pois uma professora atuava com a formação em magistério e estava cursando pedagogia. De maneira análoga aos grupos de profissionais anteriores, o gênero feminino predomina nesse campo de atuação pesquisada, possivelmente, em consequência de uma construção sócio-histórico-cultural atribuída ao gênero feminino nessa profissão (Figuerêdo & Cruz, 2017). Há também indícios de similaridade no campo de formação e conhecimento, considerando o fato da maioria ser graduada na mesma instituição.

Quando perguntado se participa/participou de formação sobre inclusão escolar/educação inclusiva seis deles confirmaram que sim. Com relação a se realiza/realizou curso de aperfeiçoamento profissional relacionado à inclusão escolar/educação inclusiva cinco declararam que sim. Esses dados podem demonstrar uma busca por aprofundamento e aprimoramento das práticas no campo da educação inclusiva.

No tocante a pós-graduação, a maioria (oito) possui especialização e a área com maior destaque é a Psicopedagogia com quatro especializações. O período que compreende os anos de formação vai de 2012 a 2020. Esse resultado indica uma quantidade expressiva de professores com título de especialistas e com maior destaque para pós-graduação na área da psicopedagogia, que versa sobre “o processo de aprendizagem humana” (Costa et al., 2015, p. 183).

Em relação à atuação, todos ocupam o cargo de professores nas escolas e atuam lá de 2006 a 2022, estão nas escolas por um período que corresponde de seis meses a quinze anos, mas possuem vínculo na rede municipal de 2006 a 2015. Além do cargo de professores, cinco deles também exercem outras atividades laborais: duas como professoras do AEE, uma como professora em outra instituição, e outra como profissional liberal. Essas atividades exercidas fora da escola sugerem uma aproximação com a temática da educação inclusiva, especificamente nos casos em que trabalham como professoras do AEE, nos quais pode haver mais experiência e maior facilitação para a realização das adaptações curriculares.

Quando perguntado sobre o quantitativo de alunos com deficiência ou NEE nas turmas que lecionam, as respondentes disseram que varia de dois a três. Já, em relação aos principais tipos de deficiências ou NEE nota-se menções aqueles casos que estão atrelados a um laudo ou diagnóstico sem haver citação de outras especificidades, quer seja por inexistência desses casos ou mesmo desconhecimento.

Nos índices subsequentes, será apresentado e discutido a luz da literatura que fundamenta o presente trabalho o resultado das respostas recolhidas com base na aplicação das entrevistas semiestruturadas a Psicólogas Escolares, Professoras do AEE e Professores da Sala de Aula Regular que atuam nas escolas da rede pública municipal da cidade de João Pessoa-PB.

### 6.3 Resultados e análises das entrevistas com as Psicólogas Escolares:

Com o intuito de conhecer as concepções, assim como as práticas desenvolvidas por psicólogas escolares relacionadas à demanda das adaptações curriculares serão apresentadas a seguir as questões realizadas com as participantes do presente estudo. Inicialmente, foi perguntado: “*De acordo com sua experiência profissional, o que você entende por inclusão escolar? Quem são os(a) alunos(as) que você englobaria em ações de inclusão?*” As respostas referentes à primeira parte da pergunta foram organizadas em quatro Eixos de Análise: *Acolhimento; Dimensão Legal/Política; Participação; e Alunos nas ações de inclusão.*

O primeiro Eixo se refere a *Acolhimento*, pode ser ilustrado com as seguintes falas: “tem que ser pra todos [...] Acolher todos os alunos [...] Que a escola seja realmente um espaço de acolhimento. E que ela possa receber todos” (PE-02), “é algo mais amplo do que apenas inserir uma pessoa com o diagnóstico é... No contexto escolar [...] a gente contempla essa questão de... Acolher a dificuldade de aprendizagem do aluno” (PE-09).

O segundo Eixo, *Dimensão política/legal* foi extraído dos seguintes trechos: “eu penso que a escola tem que dispor da vaga [...] a prefeitura precisa, as escolas de um modo geral precisam dispor da vaga” (PE-03), e: “Uma política de acesso é, o mais justo possível [...] acesso, a escolarização, a socialização, a tudo que uma escola realmente pode proporcionar, mas não só as pessoas com deficiência são, aos próprios alunos, assim em situação de extrema vulnerabilidades social” (PE-04).

O terceiro Eixo, *Participação*, foi gerado a partir das seguintes falas: “Este aluno ele ser participante ativo em todas as atividades escolares” (PE-03) e “é a gente conseguir fazer com que esse aluno ele, primeiro, se sinta bem na escola, queira vir para escola e consiga participar da escola” (PE-05).

O quarto, *Alunos nas ações de inclusão*, refere-se à segunda parte da pergunta: “*Quem são os(a) alunos(as) que você englobaria em ações de inclusão?*” e foi gerado com base nas

seguintes menções: “É o deficiente”/ “Com deficiência”/ “Alguma deficiência” (quatro menções); “Autismo”/ “Autista”/ “TEA” (três menções); “TDAH” (três menções); “Negro” (duas menções); “Dificuldade de aprendizagem” (duas menções); e “Alunos com laudo” (duas menções). Os demais tiveram menção única: “Deficiência mental”; “Transtornos de comportamento”; “TOD”; “É o índio”; “É o branco”; “Tidos com laudos”/ “Apresentam laudo”; “Deficiência intelectual”; “Alunos com deficiência que são assistidos na sala de Recursos”; “Outras deficiências”; “Transtornos globais do desenvolvimento”; “Síndrome de Down”; “Alunos que não se alfabetizaram no tempo correto”; “Que não tiveram acesso mesmo a educação”; “Alunos que chegam no 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> Ano, alunos com 8, 12 anos, que não sabem ler”; “Pessoas, alunos e alunas, que apresentem alguma dificuldade; “Algum transtorno”; e “Com ou sem diagnóstico”.

Com menção única houve as seguintes falas: “É fazer com que todo mundo perceba que todo mundo é igual, mesmo diante de suas diferenças” (PE-06) e “É, uma comunidade, é... de ensino que atende a heterogeneidade da sociedade procura e precisa ser acolhida pra um trabalho de transmissão sociocultural do que a sociedade aprendeu e que a gente chama de escola” (PE-10).

Com base na análise das respostas fornecidas pelas psicólogas escolares para o entendimento acerca da inclusão escolar, o termo acolhimento surgiu como um imperativo ao cumprimento de uma lei quando ela diz que: “tem que ser para todos”. Em contrapartida, outra psicóloga refere o acolhimento como uma forma de se considerar as dificuldades que a criança apresenta. Já outras demonstram uma compreensão no âmbito político/legal, no qual é expresso o dever de ser disponibilizada a vaga e que haja também o acesso à escolarização tanto para as pessoas com deficiência quanto para as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, logo, percebe-se que há por parte dessas profissionais o conhecimento e a apropriação dos direitos legais que as crianças possuem (Brasil, 2008).

Além dos aspectos mencionados acima, as psicólogas disseram que a inclusão escolar é o aluno ser participante ativo nas atividades, mas não especifica como seria essa participação e direciona ao aluno a responsabilidade para ser incluído. Enquanto outra coloca para a equipe a função de fazer com que o aluno sintá-se bem e queira estar e participar da escola. De acordo com Guzzo et al. (2019), também é função dos psicólogos que atuam no âmbito escolar promover a participação, porque os próprios estudantes podem ajudar na reflexão sobre soluções para os conflitos que estão vivenciando nas situações de violência. Nessa direção, é importante reafirmar que a inclusão é um direito, e negá-lo é também expor a criança à situação de violência (Brasil, 2008).

Em relação aos alunos que as psicólogas escolares englobariam em ações de inclusão são mencionados majoritariamente os denominados como público-alvo da educação inclusiva e citados outros relacionados a etnias, ausência de laudos/diagnósticos, falta de acesso à educação e dificuldades de leitura e de aprendizagens. Para Martínez (2007) “há consenso em considerar a inclusão escolar como uma expressão mais ampla de inclusão que atinge as mais variadas formas de vida social” (p. 95). Ainda que atrelados a maior parte aos diagnósticos, nota-se que são consideradas outras características que podem influenciar diretamente em ações voltadas a promover a inclusão desses alunos. Além disso, outro fator que precisa ser evitado é a utilização de termos como, por exemplo, ‘é o deficiente’ que remetem a expressões de cunho capacitista (Gesser, 2020).

Quanto às menções únicas, vale ressaltar que a primeira fala utilizada como exemplo provoca uma reflexão sobre perceber todo mundo igual, porque cada pessoa possui suas particularidades. Isto porque, a igualdade é diferente de equidade, a qual busca romper com obstáculos socialmente impostos sobre as diferenças. Por outro lado, a segunda fala se refere à inclusão escolar como uma busca para atender a heterogeneidade e conseqüentemente haver um trabalho de ‘transmissão sociocultural’ herdado pelos aprendizados da sociedade. Essa

compreensão demonstra um conhecimento mais amplo sobre as questões relacionadas às diferenças humanas e o impacto que a sociedade exerce sobre elas (Vygotsky, 1983/1997).

Para conhecer a compreensão das psicólogas escolares acerca do desenvolvimento humano, foi perguntado: “*Na sua opinião, como ocorre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais?*”. As respostas proferidas à questão foram agrupadas em quatro Eixos de Análise: *Acompanhamento; Diferença no ritmo de desenvolvimento; Parceria com a família; e O desenvolvimento está condicionado a um conjunto de fatores.*

O primeiro Eixo intitulado *Acompanhamento*, diz respeito à compreensão sobre a existência de um acompanhamento para a criança/aluno se desenvolver e pode ser ilustrado com as seguintes falas: “Se ele tem um acompanhamento, ele sai bem, né? Porque tá tendo o acompanhamento” (PE-01) e “A criança que tem realmente uma deficiência ela precisa de um acompanhamento sistemático e multiprofissional” (PE-02). Já, o segundo Eixo denominado *Diferença no ritmo de desenvolvimento*, refere-se à criança/aluno se desenvolver em um ritmo diferente, principalmente, quando comparado com os demais alunos da turma, conforme pode ser exemplificado com os seguintes trechos: “Esse desenvolvimento ainda é lento. Porque muitas vezes assim, os pais também é espera muito pela escola” (PE-02); “Eles não conseguem, é avançar no mesmo ritmo dos outros alunos” (PE-05); e “Só que com os alunos que tem deficiências a gente vê esse processo mais devagar, é como se fosse uma câmera lenta. A gente vê tudo acontecendo bem devagarzinho” (PE-10).

O terceiro Eixo *Parceria com a família* traz uma noção sobre desenvolvimento atrelada à participação da família conforme foi mencionado nas falas a seguir: “A gente faz o encaminhamento, a gente mostra que a gente faz reunião com eles, entendeu? Mostrando a necessidade [...] A escola faz a parte dela, mas a família também tem que fazer, né? Então, tem que ser essa parceria” (PE-02) e “Nós, temos todo um contato também com as famílias pra ver

como está o desenvolvimento, como as famílias conseguem fazer aquelas tarefas, àquelas atividades em casa” (PE-08).

No quarto Eixo intitulado *o desenvolvimento está condicionado a um conjunto de fatores*, extraíram-se trechos como: “Vai depender de qual deficiência [...] No caso do autista, eu penso que vai depender do grau, que hoje é nível de suporte, né? Se leve, se mais elevado, se nível um, nível dois, enfim” (PE-03) e “É muito relativo [...] vai depender muito da deficiência, não é? Do tipo de deficiência, de quanto é, esses alunos já foram estimulados ao longo da vida e trabalhados” (PE-04).

No que concerne à compreensão acerca do desenvolvimento humano, as psicólogas escolares mencionaram o acompanhamento com sistematicidade e de forma multiprofissional como uma condição para os alunos se desenvolverem. Vale salientar que uma das funções dos psicólogos escolares é atuar junto com o coletivo e realizar o acompanhamento intra e extraescolar, mantendo contato com outros profissionais que estejam prestando serviços às crianças, para que o trabalho feito dentro ou fora da escola possa ser verificado e implementado no que compete ao campo da Psicologia (Guzzo et al., 2019).

Com relação ao ritmo de desenvolvimento, as profissionais ressaltaram diferenças referentes, principalmente, à ‘lentidão’ fazendo comparativos com os demais alunos. A comparação entre o desenvolvimento das crianças conforme Lemes e Almeida (2020) enfatizam não permite uma prática voltada à superação das dificuldades. Silva e Leme (2009) lembram que o ambiente inclusivo preconiza a existência das diferenças, sobretudo como um espaço em que se privilegiam as relações humanas. Para Vigotski (2018) é o conteúdo do desenvolvimento que vai se modificar em diferentes anos de vida. Isto implica dizer que cada criança possui níveis e ritmos de desenvolvimento diferentes e esse processo engloba crises, rupturas, que transcorre de forma cíclica e com elevações que conduzem ao ápice. As diferenças

no transcurso do desenvolvimento, segundo Vygotsky (1983/1997), são qualitativamente distintas e possibilitam saltos no desenvolvimento.

Buscando conhecer o trabalho que as psicólogas realizam nos espaços educativos foi perguntado: *“No trabalho desenvolvido na escola, você tem realizado intervenções com alunos(as) que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, que procedimentos e recursos você tem utilizado?”*. Inicialmente duas participantes responderam que: “Não, de intervenções diretas com o aluno especial, ou o aluno com deficiência” (PE-03) e “[...] eu como psicóloga, eu realmente, não tenho tido muita participação no atendimento do dia a dia desses alunos” (PE-05), no entanto, em seguida mencionaram ações que realizavam na escola mesmo que não fossem direcionadas a alunos(as) com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A análise das respostas a essa questão conduziu à estruturação de dois Eixos de Análise: *Ações e procedimentos realizados pelas psicólogas escolares durante as intervenções* e *Recursos utilizados pelas psicólogas escolares nas intervenções com alunos*.

No primeiro Eixo intitulado *Ações/procedimentos realizados pelas psicólogas escolares durante as intervenções com alunos que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais*, mencionaram-se com maior frequência as seguintes ações: **Encaminhar** - “alguns encaminhamentos pra rede, quando eu julgo necessário” (PE-04) e “sempre que eu sinto necessidade de estar com a criança só, eu faço esse momento, e depois eu chamo a família para fazer o encaminhamento, né?” (PE-06); **Intervenção relacionada ao comportamento** – “Pra, de observação, né? Inicial e se for questão do aluno às vezes tá muito agitado a gente dá uma conversa pra dar uma acalmada” (PE-03)” e “a minha intervenção é mais quando eles estão agitados, né? Então, eles me chamam ou eles veem até mim, né? Dois deles já sabem vir sozinhos até a minha sala quando eles estão mais agitados, mais nervosos” (PE-05); **Observar** - “a gente tá sempre observando” (PE-02) e “Faço observações tanto na sala de aula quanto em

outros ambientes” (PE-09); **Realizar escuta** - “E aí, é mais um trabalho mais de escuta, né? Aí, eu chamo a mãe, a gente tenta entender se está acontecendo algum conflito em casa” (PE-05) e

Eu busco fazer a escuta da professora sobre esse aluno. Depois que eu escuto a professora, eu busco também fazer a escuta da equipe do AEE, de quem tá junto desse aluno, quem acompanha, caso ele tenha cuidador, de chegar junto para poder ouvir. A própria professora do AEE, eu sinto necessidade de ouvi-la, né? E a família. [...] Depois eu vou fazer a própria escuta do aluno, mesmo que seja aquele aluno, que quando fez à matrícula, eu acompanhei a matrícula, conversei com a família, eu conversei um pouco com o aluno. (PE-06);

**Entrevistar** – “as entrevistas com a família, não é?” (PE-07) e “entrevista com os pais, entrevista também com os alunos, têm alguns que a gente consegue entender e compreender. Tem os que a gente não consegue entender e compreender. Tem os que a gente não consegue entender e compreender” (PE-08); e **Intervenções desenvolvidas junto aos professores** - “Orientação dos professores com relação a algumas atividades adaptadas. Agora isso, sempre trabalhamos junto com a sala de recursos” (PE-07) e “Sim, o contato com os professores também, com os professores regulares, né? Que a gente tem, trabalhar com eles nos planejamentos, no trabalho de inclusão que é feito, divulgar o tema, compartilhar, participar agora do PEI” (PE-10).

No segundo Eixo *Recursos utilizados pelas psicólogas escolares nas intervenções com alunos que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais*, as psicólogas citaram: Caixa; Tesoura sem ponta; Cola; Folha; Lápis colorido; Jogos; Materiais; Questionários; Atividades de desenhos; Brincadeiras lúdicas; Escalas de rastreio; Questões lúdicas de alfabetos, números e cores; e Trabalho com material mais qualitativo do que quantitativo. Esses itens podem ser ilustrados pelas seguintes falas: “jogos, materiais. Tem alguns recursos também da parte da psicologia escolar que eu aplico aqui. São mais

questionários, atividades de desenhos, brincadeiras lúdicas” (PE-08) e “Uso esses materiais [...] De alfabeto, é questões mais lúdicas, de alfabeto, de números, de cores, né?” (PE-10).

Na realização de ações/procedimentos com os alunos uma das ações foi o encaminhamento para rede, só realizado quando necessário. Isto é válido de ser destacado, porque há um indicativo de verificação da necessidade de que esse procedimento seja feito. Segundo o CFP (2019), é imprescindível que haja uma articulação entre a psicologia escolar com outras áreas que interagem com a educação, tais como: a Saúde, Assistência Social e o Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente. Por isso, a relevância de ter conhecimentos acerca das Políticas Públicas Nacionais de Educação e da rede de atendimento.

As intervenções relacionadas ao comportamento são voltadas para quando os alunos estão agitados, e com base nessas falas pode-se sugerir que há uma tentativa de correção frente a comportamentos tidos como indesejados na busca por uma adequação às normas do ambiente. Acerca da compreensão sobre a denominada ‘supercompensação’, Vigotski (1983/2021) vai dizer que se por um lado há uma amplitude na inadaptação em decorrência da divergência entre seu comportamento e as exigências sociais impostas à sua educação, por outro prisma, há um fundo ‘compensatório’, isso é adaptativo que escancara uma riqueza de diversidade de funções.

No que se refere à escuta, são mencionados outros atores além dos alunos, tais como: a família, a professora do aluno, equipe do AEE e cuidador. É de suma relevância observar que o aluno é citado como um dos últimos a ser ouvido, o que permite indicar que ele não é posto como o foco do problema e que há inicialmente uma investigação com os profissionais para o recolhimento de informações relevantes antes de chegar nele (Neves, 2011). Destaca-se complementarmente que a escuta da família precisa ser direcionada a compreender os fatores que podem estar interferindo no processo de aprendizagem, não apenas em conflitos que acontecem na relação familiar, o que vale para a realização das entrevistas (Guzzo et al., 2019).

No tocante aos recursos utilizados, é relevante frisar que ao se fazer uso de ‘escalas de rastreio’ como instrumento para investigações acerca de questões relacionadas a aprendizagem ou ao desenvolvimento, que elas sejam desassociadas de finalidades estritamente diagnósticas, e que seus objetivos sejam esclarecidos para não conduzir a realização de uma prática individualizante (Guzzo et al., 2016).

Visando investigar as ações que as psicólogas têm desempenhado na escola e se tem englobado a realização de adaptações curriculares foi perguntado: “*As ações que desempenha na escola englobam a realização de adaptações curriculares para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, quais são essas ações e quem participa dessa ação com você?*”. Desta questão norteadora, inicialmente quatro psicólogas responderam que não realizava, mas posteriormente citaram as ações que desenvolviam na escola e a partir dessas respostas junto às demais foram gerados dois Eixos de Análise: *Ações realizadas pelas psicólogas escolares que englobam as adaptações curriculares* e *Participantes das ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares*.

No primeiro Eixo *Ações realizadas pelas psicólogas escolares que englobam as adaptações curriculares*, foi composto por cinco ações que mais foram citadas, conforme as falas a seguir: **Trabalhar temática na escola**: “Para trabalhar com eles o tema da inclusão, a necessidade, a importância, o que que a gente precisa fazer para poder ter uma comunidade inclusiva, é nesse sentido” (PE-10); **Participar do planejamento** - “Então, tanto no planejamento mensal quanto no planejamento quinzenal, a gente busca sempre tá retomando essa questão de adaptar os currículos, né? De adaptar para os alunos com deficiência” (PE-04); e **Orientar Professores**: “dá orientação mais geral, o que é que aquele aluno tem, qual a dificuldade que aquele transtorno tá ocasionando nele, que vias esse professor poderia pensar em seguir. Então, é mais em termos de orientação, mas não de formação” (PE-09).

Já, o segundo Eixo *Participantes das ações desenvolvidas pelas psicólogas escolares*, os atores mencionados mais vezes nas falas das psicólogas foram os seguintes: “Professores” (oito menções); “Professores do AEE” (cinco menções); “Alunos” (duas menções); “Psicóloga” (duas menções); “Assistentes Sociais” (duas menções). Os demais foram citados apenas uma vez: “Supervisora”; “Gestão pedagógica”; “Cuidadores”; “Equipe de especialistas”; “Famílias”; e “Orientadora Educacional”.

Com relação às ações direcionadas a realização das adaptações curriculares, uma das psicólogas mencionou trabalhar a temática da inclusão, mas não especificou como esse trabalho seria realizado, qual assunto iria abordar e para quem. Nesse caso, uma possibilidade de intervenção seria apresentar palestras para os professores sobre a diversidade de públicos que têm na escola e o tipo de recurso adequado para ser utilizado em cada especificidade (Ruppel et al., 2021).

A participação no planejamento também foi citada, um espaço de suma importância para a inserção e atuação de psicólogos escolares, principalmente quando podem ser discutidas as adaptações curriculares, sanar possíveis dúvidas, compartilhar ideias e informações observadas em sala de aula pelos professores, orientar os professores sobre as especificidades do desenvolvimento humano e formas ou estilos de aprendizagem das crianças. Uma maneira de desenvolver esse trabalho seria criar espaços de interlocução com e entre professores e demais profissionais da equipe pedagógica com o intuito de gerar reflexões, conscientização e ressignificação de concepções que orientam suas práticas (Marinho-Araújo, 2015).

Assinala-se como relevante nesse conjunto de atuações, colaborar com a formação de professores no que se refere à complexidade e diversidade do desenvolvimento humano, às concepções sobre a aprendizagem, ao papel das interações em espaços socioculturais formalmente instituídos, tais como a escola, e na abordagem aos fatores ou barreiras impostas muitas vezes por crenças errôneas sobre pessoas com deficiência que tem como

desdobramentos processos de exclusão dos sujeitos, apenas para citar possibilidades de parceria com a equipe pedagógica. Derivando para as proposições mais gerais do campo da Psicologia Escolar. É possível os psicólogos fornecerem subsídios para que as ações escolares aconteçam nas dimensões tanto coletivas quanto individuais, valorizando os saberes dos professores, suas experiências de vida e profissional até que possam acomodar as mudanças necessárias para a inovação do seu trabalho pedagógico (Marinho-Araújo, 2015).

Quanto aos participantes das ações de adaptações curriculares, destacam-se as menções aos professores no geral e em sequência os professores do AEE. Esse dado corrobora com as reflexões de Bezerra e Correia (2020) quando mencionam tais profissionais como aqueles que podem atuar de forma articulada para a realização das adaptações curriculares.

Para conhecer a compreensão de adaptação curricular, objeto central desta pesquisa, foi perguntado às psicólogas: ***“O que você compreende por adaptação curricular?”***. Apenas uma psicóloga não respondeu, porque disse não saber como “descrever a palavra adaptação” (PE-08). As demais respostas a essa questão fizeram emergir quatro Eixos temáticos: ***Adaptar atividades conforme grau de mentalidade/nível de inteligência; Atividade individualizada para cada aluno; Aspectos do conteúdo; e Atender à necessidade do aluno.***

O primeiro Eixo *Adaptar atividades conforme grau de mentalidade/nível de inteligência* foi contemplado pelas seguintes falas: "De acordo com o grau de mentalidade dele, de entendimento ela [professora do AEE] vai fazendo, vai adaptando as atividades que ele não acompanha em sala de aula, ela vai de acordo com o nível de inteligência dele" (PE-01) e “Eu compreendo que seja adaptar o conteúdo e as avaliações e o trabalho que é feito em sala a altura, né? Ou, ao real grau de compreensão dos alunos” (PE-05).

O segundo Eixo *Atividade individualizada para cada aluno* pode ser ilustrado pelo seguinte trecho: “você não vai poder fazer um, um, um plano assim, e uma adaptação é, é geral, vai ser, ter que ser uma coisa individualizada pra cada aluno daquele” (PE-02) e “Adaptação

curricular a meu ver seria dar conta de um currículo que é exigido, que é estruturado, né? De cima pra baixo, mas contemplando as individualidades dos alunos” (PE-09). No que diz respeito ao terceiro Eixo *Aspectos do conteúdo* é exemplificado pelas falas: “aquele professor vai ter que encontrar uma forma de trabalhar aquele conteúdo, que os outros alunos estão vendo” (PE-02) e “é elencar as prioridades e não necessariamente seguir aquela grade que já tá pré-estabelecida e simplesmente empurrar o conteúdo nos alunos” (PE-04).

O quarto Eixo denominado *Atender a necessidade do aluno* pode ser ilustrado por meio dos trechos: “Existe um currículo X e existe uma necessidade específica, vamos dizer, de um aluno com deficiência ou enfim. Então, é adaptar, é fazer com que esse currículo ele alcance, ele atenda a necessidade daquele, daquele, daquele aluno” (PE-03) e “Eu compreendo que a adaptação curricular, seja um ajuste que a gente faz é, de acordo com a necessidade do nosso público” (PE-04).

Na perspectiva das psicólogas, as adaptações curriculares são realizadas de acordo com o grau de mentalidade/nível de inteligência do aluno. O termo mentalidade pode ser configurado como uma expressão capacitista, que discrimina aquilo que foge do padrão dominante (Gesser, 2020). Já o nível de inteligência determina um tipo de adaptação curricular que restringe as particularidades de um grupo em detrimento de outro (Martínez, 2007). As adaptações podem contemplar diversas características, mas é necessário ter atenção e conhecimento para não realizar as mesmas adaptações para todas as crianças. Em contrapartida, na segunda fala, a adaptação curricular é atrelada ao grau de compreensão, que pode ser entendida no sentido mais amplo, o qual se preocupa que a criança realmente entenda a intencionalidade dos conteúdos e das atividades realizadas.

Com base na Declaração de Salamanca cada criança deve ter a oportunidade de conseguir estabilizar um nível que está em consonância com os objetivos propostos para a aprendizagem ao ser reconhecida com interesses, características e habilidades que lhes são

próprias (UNESCO, 1998). A adaptação precisa estar de acordo com os conteúdos ministrados para toda a turma e contemplar as especificidades de cada criança. Os professores possuem autonomia para realizar as modificações que julgam necessárias em sua metodologia e forma de apresentação do conteúdo de modo que tornem acessíveis os conteúdos para seus alunos (Oliveira Júnior & Sforzi, 2018).

Com o intuito de buscar compreender o papel das adaptações curriculares na percepção das psicólogas escolares foi questionado: “*Em sua opinião, qual o papel das adaptações curriculares para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?*”. Por meio das respostas proferidas a essa questão, emergiram três Eixos temáticos: *Importante/Necessária; Fazer a criança se desenvolver em várias áreas;* e *Efetivar a inclusão*.

O primeiro Eixo *Facilitar a aprendizagem* foi gerado a partir das falas: “Eu acho muito importante, porque assim, sem ela, é isso que eu tô dizendo a criança vai ficar solta” (PE-02) e “É necessário, lógico [...], é fazer com que esse aluno ele possa atingir o máximo dele possível, entendeu? Dentro da, da, do limite dele” (PE-03). O segundo Eixo *Adaptar Fazer a criança se desenvolver em várias áreas* surgiu por meio das seguintes respostas: “pra que aquela criança ela possa alcançar, vamos dizer, o nível de desenvolvimento dela social, cognitivo, até mesmo emocional o máximo que ela pode dentro da, da, vamos dizer, da realidade da escola, né?” (PE-03) e “quando a gente trabalha com inclusão a gente tem que falar não apenas em conteúdo didático, mas em processos de desenvolvimento em termos de socialização, em termos de aceitação daquela criança naquela sala, naquela turma, aquela dificuldade que ele apresenta” (PE-09). O terceiro Eixo *Efetivar a inclusão* pode ser ilustrado pelos seguintes discursos: “Então, o papel de uma adaptação curricular é efetivar a inclusão tanto dos alunos com necessidades é educacionais quanto os alunos com deficiência” (PE-04), “Sem essa adaptação curricular não faz nenhum sentido se falar em inclusão” (PE-09).

O papel das adaptações curriculares é muitas vezes confundido e colocado como se fosse facilitar a aprendizagem, mas segundo Oliveira Júnior e Sforzi (2018) não se trata de reduzir ou infantilizar esse conteúdo, e, sim, ajustar a sua forma para atender às especificidades dos alunos, e possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades. Quando a psicóloga traz em sua fala um aspecto limitante vai de encontro à perspectiva difundida por Vigotski (2018) sobre a aprendizagem, que é por ele concebida como um processo contínuo, heterocrônico e gradual, tanto na pessoa com deficiência quanto em qualquer que seja o ‘impedimento’ que se apresente, pois este só emerge em situações impostas pela sociedade (Vygotsky, 1983/1997).

A finalidade das adaptações curriculares é também promover autonomia e desenvolvimento amplo nas mais diversas áreas, e a apropriação dos conhecimentos científicos o qual é um processo complexo que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas elementares a superiores (Oliveira Júnior & Sforzi, 2018). A aceitação por parte dos professores e dos colegas de turma é um fator importante e muitas vezes determinante para que se tenha êxito nesse desenvolvimento pois a barreira atitudinal provoca o sentimento de menos valia e conseqüentemente o sofrimento psíquico (Tada et al., 2020).

Ainda sobre o papel das adaptações curriculares, o eixo *efetivar a inclusão* reforça a necessidade de serem realizadas, quando a entrevistada diz que sem as adaptações curriculares não faria sentido falar em inclusão. Complementarmente, ele visa assegurar o acesso das pessoas com qualquer que seja a limitação ao conhecimento, acompanhamento e a permanência nas classes regulares de ensino, bem como satisfazer as necessidades educacionais específicas (Oliveira Júnior & Sforzi, 2018).

Com o propósito de investigar se as (os) psicólogas(os) escolares tem colaborado diante de demandas de adaptação curricular foi perguntado: “*Na sua opinião, a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir com a equipe pedagógica diante de demandas de adaptações curriculares? De que forma?*”. Das respostas referentes a essa indagação emergiram cinco

Eixos temáticos: *Trabalho junto ao professor e a equipe técnica; Realiza escuta; Dar suporte a uma atividade ou avaliação; Orientação; e No Planejamento/Reunião pedagógica.*

O primeiro Eixo *Trabalho junto ao professor e a equipe técnica*, pode ser ilustrado por meio de falas como: “meu trabalho junto com a escola não é só na equipe técnica, eu preciso estar muito junto das professoras, dos professores [...] Assessorar os professores [...] eu sempre procuro chegar junto com a professora e a gente fazer uma reflexão coletiva” (PE-04).

O segundo Eixo denominado de *Realizar escuta* pode ser exemplificado pelos seguintes trechos: “Eu vou fazer uma escuta desse aluno, né? Vou é falar com ele, refletir com ele sobre aquele ocorrido, mas eu não vou ficar só ali” (PE-04) e “É um espaço onde a gente faz a escuta dos professores. Onde a gente muitas vezes dentro do planejamento tem que tá aguçando muito a nossa... Sabe aquela escuta qualificada? Aquela escuta profunda?” (PE-06).

O terceiro Eixo *Dar suporte a uma atividade ou avaliação* corresponde às respostas emitidas pelas falas a seguir: “[...] por exemplo, até com alguma atividade mesmo, né? Numa, numa atividade específica a gente pode tá dando esse suporte, não pra realizar, mas de orientar, de, de encaminhar” (PE-03) e “Eu apresentei uma prova nessa avaliação. Eu fui demonstrando como a gente podia, né? Trabalhar com textos pequenos. O professor de matemática, ele pode colocar as fórmulas lá, apresentar as fórmulas” (PE-07).

No quarto Eixo intitulado *Orientação* pode ser exemplificado pelas frases seguintes: “eu acho que o psicólogo pode, pode contribuir, né? Muitas vezes é orientando o profe... A gente chama no caso, eu digo orientar o aluno ou os pais, inclusive até os professores, porque muitas vezes estão perdidos” (PE-03), e “Orientação, olha a difícil de fulaninho é essa. Ele aprende, mas ele esquece rapidamente, o que é que a gente pode tentar fazer” (PE-09).

O quinto Eixo denominado *No planejamento/Reunião Pedagógica* foi gerado a partir dos seguintes trechos: “Já vi e já acompanhei algumas coisas por, digamos algo que foi discutido no planejamento, algo que foi discutido numa reunião” (PE-05) e “Com o

planejamento que a gente fez, a gente colocou que o professor coloque uma prova, pra uma avaliação, pra uma criança. Eles avaliam tudo do mesmo jeito. Mas, ele precisa compreender cada criança, até onde a criança dá” (PE-07).

No que se refere à análise sobre como as psicólogas escolares podem contribuir com as demandas de adaptações curriculares o primeiro eixo que traz o trabalho junto ao professor demonstra a compreensão que elas possuem acerca da sua função dentro da escola e da importância desse trabalho junto ao professor que é tido como principal responsável pela realização das adaptações. De acordo com Lemes e Almeida (2020), o trabalho do psicólogo no contexto escolar consiste em refletir junto ao professor e oportunizar o entendimento acerca da conexão entre a subjetividade humana com a realidade social. A vista disso, essa reflexão não pode ser reprodutora de culpabilização individual ou da exclusão de pessoas com deficiência.

A escuta psicológica, especificamente, é uma ação que tem como intencionalidade o aprofundamento das queixas e acontecimentos da escola e precisa ter o foco no que ocorre e pode estar interferindo em processos de ensino-aprendizagem. Ela precisa ser qualificada cientificamente e comprometida eticamente para subsidiar possíveis intervenções. Por meio dela o psicólogo no contexto escolar torna-se partícipe do cenário multifônico que revela preconceitos consolidados, dificuldades intransponíveis, mas que permite conhecer pequenas conquistas, barreiras superadas e sucessos repentinos (Marinho-Araujo, 2015).

O suporte a atividades ou avaliação são outros momentos nos quais as profissionais podem estar presentes desde a realização, como também posteriormente refletindo sobre itens, a disposição deles e apresentando dicas ou sugestões do que as avaliações ou atividades podem conter como no exemplo dado pela entrevistada, no qual ela sugere que o professor de matemática poderia colocar as fórmulas na questão de modo que viesse a possibilitar melhor desempenho dos alunos, tendo em vista que o importante é prepará-los para resolver os

problemas e não dificultar o caminho. De acordo com o CFP (2019), o psicólogo pode atuar junto aos professores por meio da formação continuada colocando em prática conteúdos sobre desenvolvimento e aprendizagem, relações humanas imbricadas com a subjetividade humana, formação do psiquismo e o processo educacional que emerge das relações sociais.

Quanto a dar orientações a pais ou professores, é válido deixá-los cientes de quais são as dificuldades percebidas na criança e quais as possibilidades para saná-las dentro da escola e fora também quando houver a necessidade de encaminhamentos, mas sempre indicando os locais adequados para serem procurados os serviços fora da escola. Para tanto, é necessário que o profissional esteja em posse de suas anotações para poder embasar sua fala com dados observáveis ou informações recolhidas na escola (Guzzo et al., 2019; Marinho-Araújo, 2015).

O planejamento e a reunião pedagógica são momentos imprescindíveis para que as profissionais possam participar de discussões sobre casos de alunos, ouvir quais são as percepções que os professores têm sobre seus educandos e refletir sobre as modificações necessárias para que os alunos possam atingir cada vez mais os objetivos necessários para cada etapa de ensino. Com base no que recomenda o CFP (2019), cabe ao psicólogo mobilizar encontros e participar das reuniões com os docentes e outros atores escolares com o objetivo de auxiliar a equipe de professores na construção do planejamento educacional para de acordo com Vygotsky (1983/1997) o estudante com qualquer que seja sua limitação de ordem física e/ou psíquica.

Quanto ao que norteia ou fundamenta a prática das psicólogas escolares foi perguntado: *“Você utiliza de algum referencial teórico ou documentos que auxiliem sua atuação na escola especificamente no que se refere a demandas de inclusão? Caso sim, qual?”*. Os conteúdos dessa indagação foram organizados em quatro eixos: *Materiais de apoio à leitura; Marcos legais; Documentos oficiais; e Referencial teórico/autores.*

No primeiro Eixo *Materiais de apoio à leitura*, as falas que o compuseram foram: “Apostilas de inclusão” (PE-01); “Livro sobre inclusão” (PE-01); “Textos da formação que traz algo específico sobre o aluno com deficiência” (PE-04); e “Textos soltos sobre psicologia escolar (PE-06)”. Já o segundo Eixo, *Marcos legal*, foi extraído as seguintes respostas: “ECA” [Estatuto da Criança e do Adolescente] (PE-03); “BNCC” (PE-07); “Estatuto da pessoa com deficiência” (PE-10); “LDB” [Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] (PE-09); e “A Declaração dos Direitos Humanos” (PE-10).

O terceiro Eixo *Documentos oficiais* pode ser ilustrado pelas falas: “Referências do CFP [Conselho Federal de Psicologia] relacionadas a crianças com deficiência” (PE-04); “Diretrizes” (PE-05); “Eu sigo toda a orientação que vem da secretaria” (PE-07); “Projeto Político Pedagógico da escola” (PE-08); “Documentos oficiais” (PE-10); e “As orientações da rede” (PE-10). O quarto Eixo *Referencial teórico/autores* se refere aos nomes mencionados daqueles que orientam as práticas das psicólogas escolares, tais como: “Vigotski” (PE-06) e (PE-09); “Carl Rogers” (PE-06); “Paulo Freire” (PE-06); “Patto” (PE-09); “Marinho-Araújo” (PE-09); “Maria Teresa Mantuan” (PE-10); “Rita Vieira (PE-10)” e “Estudos da psicanálise” (PE-10).

Com base nos materiais de apoio a leitura citados pelas psicólogas, percebe-se que três delas mencionaram apostilas, livros e textos que embasam suas atuações. No entanto, em nenhum desses materiais foi relatado especificamente a temática das adaptações curriculares, o que indica uma possível falta de aprofundamento para atuar diretamente com as demandas de adaptações curriculares. Segundo o CFP (2019) um dos maiores entraves para uma atuação crítica e comprometida nesse âmbito da inclusão ocorre em virtude da formação superficial sobre pessoas com deficiência e a pouca informação conduz os profissionais a encontrar dificuldades acerca de como intervir no processo de inclusão escolar. Para superar esse desafio, “é preciso compreender a constituição histórica do psiquismo humano e resgatar propostas de

ações societárias e coletivas” (p. 49). Já outras quatro entrevistadas citaram marcos legais em suas falas que denotam um conhecimento acerca dos direitos que as crianças possuem e um acompanhamento do movimento pela inclusão.

Além dos recursos acima, também foram citados os documentos oficiais disponibilizados pelo CFP que regem a profissão e tem referências que orientam a atuação no campo da educação inclusiva. Outro documento mencionado foi o Projeto Político Pedagógico que é importante, no qual estão localizadas as crenças e valores que norteiam as decisões tomadas na escola e as orientações que vem da secretaria ou da rede de educação e que servem para guiar os profissionais em suas práticas no âmbito da educação inclusiva dentro das escolas (CFP, 2019).

Os referenciais teóricos utilizados referem com maior frequência as ideias de Vigotski para fundamentar as discussões sobre a educação inclusiva. Esse autor difundiu importantes contribuições no âmbito dos estudos da chamada ‘defectologia’ que são os estudos sobre a pessoa com deficiência e que também serviram de base para discussões acerca da educação inclusiva de modo geral (Ruppel et al., 2021). Os demais, entretanto, mencionam autores da Educação como Paulo Freire, e da Psicologia Escolar como M. H. S. Patto e Marinho-Araújo, assim como os outros que são da área da Psicologia e que não tiveram essa temática como centro de suas produções.

Acerca do trabalho realizado na pandemia e se houve a realização de adaptações curriculares, foi perguntado: “*Foi possível a equipe pedagógica planejar e realizar adaptações curriculares para os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais durante a pandemia? Caso sim, quais foram às atividades e instrumentos utilizados?*”. Essas questões conduziram a formação de dois Eixos temáticos: *Atividades elaboradas* e *Mídias Sociais e vídeo*.

O primeiro Eixo intitulado *Atividades elaboradas*, surgiu das seguintes frases: “Alguns pais vinham buscar, se fosse o caso, algumas atividades impressas” (PE-03), “E, no início da pandemia, as atividades elas eram mais impressas” (PE-05), “Durante a pandemia foram atividades adaptadas para a casa deles, né? Para a casa dos alunos, mas assim é, a Diretora pedagógica é que se envolvia muito nesse fazer essas atividades. Um professor ou outro também fazia, né?” (PE-04). Já, o segundo Eixo *Mídias Sociais e Vídeo* pode ser exemplificado por meio das seguintes respostas: “Então, o que a gente tinha era os grupos de *WhatsApp* de cada turma, onde nesses grupos de *WhatsApp* os professores postavam algumas atividades” (PE-06) e “Se fosse atividade de vídeo, o que fosse, tudo ali no *WhatsApp* e tava tendo aquela interação com aquele aluno, passava a lista de presença” (PE-03).

No que concerne à realização de adaptações curriculares durante a pandemia, houve falas sobre atividades que eram adaptadas, impressas e entregues a algum responsável. Além dessas, mencionaram uso do aplicativo *WhatsApp* e vídeos como ferramentas complementares. Porém, nota-se que as informações são breves e pouco detalhadas, o que pode inferir um distanciamento ou um desconhecimento acerca de como eram feitas essas adaptações.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados das entrevistas realizadas com as Professoras do AEE e os professores da sala de aula regular.

## 6.4 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO AEE E PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR

Com a intenção de conhecer a compreensão que os docentes possuem sobre a inclusão escolar foi perguntado: “*De acordo com a sua experiência profissional, o que você compreende por inclusão escolar?*”. As respostas fornecidas a essa questão pelas **Professoras da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)** resultaram em quatro Eixos de Análise: *Tornar o conteúdo compreensível/Oferecer condições de aprendizado*; *Dimensão legal: direitos e deveres*; *Inserir o aluno no ambiente escolar*; e *Participar dos acontecimentos da escola*.

O primeiro Eixo *Tornar o conteúdo compreensível/Oferecer condições de aprendizado* foi gerado a partir das seguintes falas: “É aquele aluno que ele não conseguiu compreender aquele meu conteúdo. Então eu olhar pra ele e tentar trazê-lo, certo? Para que ele passe compreender” (PAEE-01) e “que ela possa ter acessibilidade também a essa... essas atividades, a qualquer prática que esteja sendo oferecida” (PAEE-06).

No que se refere ao segundo Eixo *Dimensão legal: direitos e deveres*, as respostas que o constituíram foram “Que ele consiga obter os mesmos direitos dos outros e sejam aceitos e incluídos e consigam participar de acordo com suas limitações do que é proposto, né? Principalmente essa parte da inclusão escolar” (PAEE-02) e “Como fala na própria Lei, não é igualdade, é equidade, né? Não é dar a mesma oportunidade pra todo mundo, mas é para os que estão em alguma limitação diferenciada, em alguma desvantagem” (PAEE-03).

Quanto ao terceiro Eixo *Inserir o aluno no ambiente escolar*, este emergiu dos seguintes trechos: “Como eu trabalho em escola, né? É mais focado aqui, num é? Pra parte de... de... de estudo, então é isso, é inserir o aluno, certo? Na sala de aula junto com os outros alunos, né?” (PAEE-05) e “realmente inserir ele na sala de aula regular com o apoio do AEE, que é a sala que eu atuo” (PAEE-07).

O quarto Eixo *Participar dos acontecimentos da escola* pode ser exemplificado por meio dos seguintes relatos: “é o aluno estar incluído em todos os acontecimentos da escola, tanto na sala de aula sendo acompanhado, tendo atividade... as atividades como, por exemplo, nas aulas extraclasse também tendo lá, mas tendo participando” (PAEE-04) e “é a participação efetiva de todos da escola, entendeu? Eu creio assim, se houver nas escolas, principalmente atualmente, a participação efetiva do profissional, do professor da sala de aula regular, é... da equipe pedagógica, e... de todos... todos os funcionários” (PAEE-10).

Além das respostas proferidas acima, houve também menção única ao sentimento de pertencimento que pode ser demonstrado com a fala: “É fazer com que essa pessoa se sinta parte do que está acontecendo ao seu redor, que ela possa interagir junto com os outros, que ela possa participar junto de... de um grupo, junto de uma atividade” (PAEE-06).

Já as respostas emitidas pelos **Professores da Sala de Aula Regular** a pergunta: “*De acordo com a sua experiência profissional, o que você compreende por inclusão escolar?*” formaram cinco Eixos de Análise: *Buscar meios para que o aluno aprenda/se desenvolva de acordo com a sua individualidade; Evitar situações de constrangimento; Inserir o aluno no ambiente escolar; Pertencer; e Trabalhar a socialização/interação.*

O primeiro Eixo *Buscar meios para que o aluno aprenda/se desenvolva de acordo com a sua individualidade* surgiu por meio das seguintes respostas: “É... buscar meios para que aquele aluno aprenda realmente” (PSAR-07); “é... adapta os conteúdos... é... de acordo com a necessidade de cada aluno, independente da... da deficiência ou não [...] eu entendo que inclusão social é isso, é você adaptar os conteúdos para que... que seja... que seja bom pra todos” (PSAR-08); e

[...] aproveitamento de aprendizagens, aproveitamentos de... de... e também desenvolvimento. Aproveitamento do que... é... o conhecimento prévio de alguns alunos que têm alguma deficiência, mas que... que não é intelectual, por exemplo, o

caso... tenho dois alunos com deficiência auditivas, então... quando eles são inclusos a gente tá também... aproveita e a gente aprende. (PSAR-10).

O segundo Eixo *Evitar situações de constrangimento* pode ser ilustrado com as seguintes falas: “Eu acredito nisso. É conhecer o aluno e incluí-lo de verdade não rotular ele e dizer assim, o aluno especial, ah o aluno da sala de recursos, ah é o aluno com TDAH, não” (PSAR-01) e “que aquele aluno se sinta igual aos outros, né? Que não passe nenhuma situação de constrangimento, nada disso” (PSAR-07).

O terceiro Eixo intitulado *Inserir o aluno no ambiente escolar* emergiu das respostas: “É eu envolver aquele aluno naquela atividade, mesmo eu sabendo que ele tem algumas limitações, mas eu não posso fazer de conta que aquele aluno não está na sala” (PSAR-04) e “Eu entendo que é... inclusão escolar que é a chegada, né? Ou o ingresso dos alunos com necessidades especiais, dentro do âmbito escolar. Assim, ele... ele... ser acolhido na rotina escolar mesmo do aluno, dos outros alunos, né?” (PSAR-09).

O quarto Eixo *Pertencer* foi gerado conforme pode ser demonstrado nos trechos a seguir: “Você levar a pessoa a fazer... A se sentir como parte, né? Do todo, parte do grupo, no qual ele está ali inserido, né? É, ele se sentir participante, ele se sentir integrante daquele grupo, né?” (PSAR-03) e “Então inclusão pra mim é isso a criança tem que tá... ela tem que se sentir acolhida. Ela tem que se sentir, é... fazendo parte mesmo, eu creio que seja isso” (PSAR-05).

No que se refere ao quinto Eixo *Trabalhar a socialização/interação*, ilustrado pelas seguintes falas: “mas só a questão dele estar em sa... na escola, socializando com outros alunos, tendo outras vivências, então acho que isso já é incluir também” (PSAR-04) e “Então, quando tem alguma inclusão, a partir dali aquela criança vai desenvolver, seja de forma gradativa... é... mas ela vai desenvolver. Ela vai desenvolver com a socialização, ela vai desenvolver qualquer aspecto” (PSAR-10).

A noção de inclusão para as professoras do AEE está relacionada a tornar o conteúdo compreensível para os alunos e oferecer acessibilidade às atividades ou práticas realizadas. Com base na concepção vigotskiana, Ruppel et al. (2021) reiteram que o professor possui o papel de mediador da aprendizagem para trabalhar a superação das dificuldades apresentadas pela criança com vistas a ela ir além do que ela já consegue realizar de forma independente e para estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que também se desenvolvem por meio das relações sociais.

Outras entrevistadas trouxeram a inclusão na perspectiva da dimensão legal ao expressar o entendimento de que os alunos têm os mesmos direitos que os demais em termos de aceitação, inclusão e participação nas aulas (Brasil, 2008). Similarmente, do ponto de vista da questão do direito houve uma fala referente à diferenciação entre os conceitos de igualdade e equidade, quando uma das professoras disse que não é dar as mesmas oportunidades para todos, mas para os que têm alguma limitação diferenciada ou estão em desvantagem. Em conformidade a resposta apresentada, a igualdade é a oferta de oportunidades iguais a todos. Já a equidade funciona como uma equiparação social que visa enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização para estabelecer uma justiça social em respeito às diferenças e ao reconhecimento da diversidade (Garcia & Michels, 2021).

No que se refere à inserção dos alunos no ambiente escolar que uma das professoras do AEE trouxe como uma forma de inclusão, outra traz essa inserção atrelada à sala de aula regular desde que tenha o suporte do AEE. Cabe aqui ressaltar que, ao AEE é atribuída a função complementar ou suplementar para a formação do aluno e esta não possui caráter substitutivo à escolarização (Resolução nº 4 de outubro de 2009). Entretanto, contribui para expandir o acesso ao currículo (Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010).

Com relação à inclusão acontecer mediante a participação nos acontecimentos da escola, uma das entrevistadas coloca o foco na participação dos alunos em atividades realizadas

na sala de aula ou extraclasse. Já outra apresenta uma perspectiva direcionada aos profissionais, no sentido de haver a participação efetiva do professor da sala de aula regular, da equipe pedagógica e de todos os funcionários. Essa compreensão é importante de ser destacada, porque não coloca a responsabilidade apenas nos alunos e reforça um compromisso profissional ético-político crucial para essa realidade social (Dazzani, 2010).

Além dos pontos discutidos acima, também emerge um conteúdo relacionado ao sentimento de pertencimento nas falas das professoras do AEE e dos professores da sala regular. Na concepção de uma das entrevistadas, incluir é fazer com que a pessoa sinta-se parte do que está acontecendo para poder interagir e participar junto dos outros. Abrange não só a presença do aluno na sala de aula ou na escola, mas remete a participação vinculada a interação com os demais. Fundamentado em Sawaia (2001) diz respeito ao engajamento e a implicação emocional na relação com o grupo do qual se pertence e que conduz a investir nele a sua própria identidade.

Já, os professores da sala de aula regular entendem a inclusão como buscar meios para que o aluno aprenda ou se desenvolva considerando suas individualidades. Destaca-se, portanto, a compreensão acerca das adaptações serem feitas independente de haver uma deficiência ou não, porque tem que ser benéfico para todos. De acordo com Gesser (2020) “a construção de estratégias de ensino acessíveis tende a beneficiar não somente estudantes com deficiência, mas todos os estudantes do sistema de ensino” (p. 98).

Em contraposição ao que foi apresentado acima, houve a resposta de uma professora que até mencionou o aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos, mas sem abranger aqueles com deficiência intelectual. Nesse aspecto, é válido ressaltar que Vigotski (2018) discorda dessa perspectiva alicerçada na teoria inatista, na qual a criança é percebida como uma ‘tábula rasa’, porque para o autor o desenvolvimento humano ocorre por meio do surgimento de algo novo que é historicamente preparado por uma etapa precedente. Nessa mesma direção,

para Ruppel et al. (2021) fundamentados em uma concepção vigotskiana “nenhuma deficiência está acima das potencialidades da criança e que esta tem a capacidade de compensá-la por meio de um ensino adequado” (p. 22). Já em relação aos estudantes com deficiência auditiva, que são o público específico com o qual essa mesma professora estava trabalhando é dito que quando eles são incluídos “quando eles são inclusos a gente tá também... aproveita e a gente aprende” (PSAR-10). Embora, em parte essa declaração corrobore com os estudos de Vigotski (1983/2021) sobre pessoas sem deficiência se beneficiarem na interação com as pessoas que tem deficiência. Por outro ângulo, a professora demonstra compreender que um determinado grupo pode promover benefícios em detrimento do outro, porque quando se trata de pessoas com deficiência intelectual ela denota um desconhecimento relacionado a questões de aprendizagem e do desenvolvimento. Essa concepção pode estar atrelada à replicação de uma lógica capacitista, na qual é agravada a crença de inferioridade entre humanos (Lima et al., 2020).

Para que haja inclusão, na percepção das professoras seria evitar expor o aluno a situações de constrangimento para que ele se sinta igual aos outros. Além de procurar conhecer o aluno e não rotulá-lo. Assim como, não se dirigir a seus alunos com termos como ‘o aluno especial’ ou ‘ah, o aluno da sala de recursos’. Essa compreensão dialoga com Gesser (2020) na defesa de que as pessoas não devem ser julgadas pela sua aparência física ou pela sua capacidade funcional.

Já na compreensão das professoras da sala de aula regular a inclusão corresponde a inserir o aluno no ambiente escolar envolvendo-o na atividade, mesmo com aqueles que têm algumas limitações e que também participem da mesma rotina dos outros alunos (Ruppel et al., 2021). Incluir seria trabalhar a socialização ou interação à medida que o aluno fosse socializando com os outros, tendo vivências, isso já seria incluir. Em parte essa compreensão corrobora com a convicção disseminada por Vigotski (2018) de que a interação entre grupos

heterogêneos impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mas é preciso ir além e trabalhar com vistas a propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Visando explorar qual a concepção que os docentes possuem sobre o aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais foi perguntado: “*Como você concebe a(o) estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Quem são os (as) alunos(as) que você englobaria em ações de inclusão?*”. As respostas proferidas pelas **professoras do AEE** a essa indagação originaram três Eixos temáticos: *Aluno que apresenta necessidades específicas/Características diferentes dos demais/Comportamentos específicos; Engloba todos os alunos; e Alunos incluídos em ações de inclusão.*

O primeiro Eixo *Aluno que apresenta necessidades específicas/Características diferentes dos demais/Comportamentos específicos* foi gerado com base nas falas: “A equipe em si toda. E percebe que esse aluno precisa de uma atenção a mais, então esses são os alunos que a gente vê como necessidade” (PAEE-02), “são os alunos que não... que assim, precisa de meios, caminhos, para uma melhor aprendizagem. Eu vejo esses alunos como aluno que preci... que necessita, né? De uma... como é... de uma compreensão melhor, do... no contexto da... das atividades” (PAEE-10) e “Com relação a... A identificar, né? O aluno. Então... É mais assim... Já vem do... Da sala regular, o professor achar que tá mais tempo com o aluno e... Então se ela percebe uma coisa assim diferente com o aluno” (PAEE-05).

O segundo Eixo *Engloba todos os alunos* surgiu das falas a seguir: “na minha visão, enquanto é... profissional da área, eu não ia restringir nenhum de englobar... em um todo. Eu acho que todos têm o direito, todos têm o potencial de estar ali, todos podem evoluir, eu acredito muito nisso” (PAEE-06) e

[...] na verdade, se fosse pra gente englobar quem precisa de adaptação, seriam todos os alunos [...] não só com laudo médico que comprove que ele tem uma limitação, né? Uma necessidade física, ou... ou... ou cognitiva, não só aquele. Mas todos os outros que

tenham limitações emocionais, que a gente compreende que qualquer coisa que no... que atrapalhe a aprendizagem é uma necessidade especial de ser tratada. (PAEE-03).

Em relação ao terceiro Eixo *Alunos em ações de inclusão*, foram mencionados os seguintes: “Deficiência intelectual”/“Déficit mental e intelectual” (cinco menções); “Autismo”/“TEA”/“Asperger” (cinco menções); “Alunos laudistas”/“Alunos com laudo” (três citações); “Síndrome de Down”/“Down” (três menções); “TDAH”/“TDHA” (duas menções); “Engloba a todos” (duas menções). Foram citados uma vez: “Hiperativos”; “Transtornos de aprendizagem”; “Aluno estrangeiro”; “Alunos que não têm laudo”; “Paralisia Cerebral”; “Transtorno de comportamento”; “Deficiência física”; “Cadeirante”; “Hidrocefalia”; e “Criança surda”.

Com relação às respostas emitidas pelos **professores da sala de aula regular** foram formados três Eixos de Análise: *Público-alvo do AEE; Aqueles que precisam de uma adaptação/ajuda/apoio*; e *Alunos englobados em ações de inclusão*.

O primeiro Eixo denominado *Público-alvo do AEE* pode ser exemplificado pelas seguintes falas: “A questão da dificuldade é do transtorno e todos que já fazem parte do público-alvo da... Do Atendimento Educacional Especializado, né?” (PSAR-03) e “aqueles que têm laudo médico, né? Que comprovam. São os que a gente trata como o aluno especial, a gente professor. E a gente também vê aqueles que tem a... apresenta alguma dificuldade” (PSAR-09).

O segundo Eixo *Aqueles que precisam de uma adaptação/ajuda/apoio* foi composto conforme pode ser ilustrado com as falas: “tem que ter muita sensibilidade, e muito cuidado pra... sentir que aquele aluno ele tem um... um algo a mais. Alguma coisa que impede a aprendizagem dele, entendeu?” (PSAR-04) e

[...] eu tenho caso de crianças que não tem laudo, mas que eu sinto que elas têm uma dificuldade, entendeu? É... é... que elas... elas... não conseguem atingir o que as outras

conseguem atingir [...] Que sozinhas elas não conseguem atingir o que outras conseguem, elas precisam de um apoio, elas precisam de uma adaptação, elas precisam de uma ajuda, e a... e... pra.. pra que... a inclusão aconteça [...] a inclusão pra mim não é só pra crianças que têm deficiência, é pra todos aqueles que se sentem excluídos (PSAR-05).

O terceiro Eixo *Alunos englobados em ações de inclusão* pode ser ilustrado por meio das seguintes respostas: “Autismo”/”Autista”/”TEA” (seis menções); “Cegos”/”Deficiências visuais”/”Baixa visão”/”Dificuldades visuais” (seis menções); “TDAH” (cinco menções); “Deficiência intelectual”/”Dificuldades intelectuais” (cinco menções); “Alunos com deficiência” (quatro menções); “Surdos”/”Deficiência auditiva”/”Dificuldades auditivas” (quatro menções); “Síndrome Down”/”Portadores de Síndrome de Down” (quatro menções); “Hiperativo” (duas menções); “Déficit/dificuldade de aprendizagem” (duas menções); “Dificuldades físicas”/”Cadeirante” (duas menções); “Transtornos das habilidades escolares”/”Transtornos” (duas menções); “TGDs”; “Surdos-cegos”; “Síndrome de Milampar”; e “Síndrome de Williams”.

Os alunos são concebidos pelas professoras do AEE como aqueles que precisam de uma atenção maior, de meios, de caminhos, de compreender melhor o contexto das atividades ou quando o professor percebe algo diferente com o aluno. Essa percepção traz características que podem ser observadas, mas que não devem ser as únicas e além de detectá-las é necessário saber como trabalhar com os alunos quais adaptações serão necessárias. Pois, de acordo com Vygotsky (1983/1997) a deficiência não pode ser determinada como um fator limitante, mas sim como um estímulo para sua superação.

Do ponto de vista de outras professoras todos têm o potencial e o direito de estar ali, eles podem evoluir. Uma das professoras disse que englobaria todos os alunos, não só os com laudo médico, alguma limitação física ou cognitiva, mas os que também tenham limitações

emocionais ou qualquer coisa que atrapalhe a aprendizagem. Nesse sentido, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural evidenciam que o ser humano apresenta potencialidades que poderão ser ou não desenvolvidas a depender do contexto e de sua relação com os pares através da convivência social e de apreensões da cultura na qual está inserido (Marques et al., 2013).

No tocante a percepção dos professores da sala de aula regular sobre como concebem os alunos eles relataram os denominados público-alvo do AEE, com comprovação médica e aqueles que apresentam alguma dificuldade. Mas não foram trazidos aspectos que tivessem relação com outras características pessoais ou das experiências da criança. Vale ressaltar que, o aluno identificado por meio de características marcantes como alvo da educação inclusiva tem direito aos mesmos serviços ofertados na instituição que os demais alunos, ao mesmo tempo em que aguarda um diagnóstico para ser resguardado e ter suas especificidades atendidas na escola que estuda (Brasil, 2014).

Em sequência, foram apresentadas falas das entrevistadas referentes àqueles que precisam de uma adaptação, ajuda ou apoio. Um dos relatos traz que é necessário ter sensibilidade e muito cuidado para identificar o que estiver impedindo a aprendizagem (Ruppel et al., 2021). Além disso, foi mencionado no segundo exemplo crianças que não têm laudo, mas que não conseguem atingir sozinhas o que as outras conseguem e aqueles que se sentem excluídos. Nesse aspecto, vale a reflexão se as metodologias aplicadas pelos professores estão de fato contribuindo para o êxito no desenvolvimento dessas crianças ou se estão produzindo o insucesso escolar (Neves, 2011). Nesse sentido, Maduro e Rodrigues (2020) salientam que o professor só terá sucesso em sua prática quando reconhecer que os alunos independentemente de suas limitações são capazes de aprender e cabe ao professor propiciar os recursos facilitadores no processo de assimilação do conteúdo.

Quanto aos alunos englobados em ações de inclusão, houve maior menção ao TEA e a Deficiências visuais. Considerando a predominância desse público, os professores podem

observar se e quais aspectos as crianças apresentam em comum e a partir deles encontrar fundamentos necessários para possibilitar uma educação de qualidade e promover a inclusão social dos seus alunos (Ruppel et al., 2021).

Buscando conhecer se e quais intervenções têm sido realizadas com estudantes que possuem deficiência e /ou necessidades educacionais especiais foi perguntado: **“No trabalho desenvolvido na escola, você tem realizado intervenções com alunos(as) que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, que procedimentos e recursos você tem utilizado?”**. As respostas das **professoras do AEE** resultantes dessa questão fizeram emergir quatro Eixos de Análise: *Atender na Sala de Recursos; trabalhar habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais, pedagógicas e de adaptação ao ambiente; trabalhar em parceria com o professor da sala de aula regular e a equipe técnica/pedagógica; e utilizar recursos nas intervenções.*

O primeiro Eixo intitulado *Atender na Sala de Recursos* foi composto pelos trechos: Quando realmente aquele aluno apresenta uma certa dificuldade, então nós vamos é... atendê-lo, certo?” (PAEE-05) e “Atendo... meu público é todo de crianças, de jovens, né? Adolescentes até o Fundamental II com necessidade educacional especial” (PAEE-07). Já, o segundo Eixo *trabalhar habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais, pedagógicas e de adaptação ao ambiente* pode ser exemplificado pelas seguintes falas: “Eu trabalho com ele a questão cognitiva também, a questão psicomotora, a questão dele, a postura dele sentar também, eu ajudo nisso. Às vezes também ele tá triste a gente tem que conversar” (PAEE-01) e “a gente procura trabalhar no aluno, a dificuldade do aluno para que na sala ele consiga interagir com os demais [...] Então aqui eu uso jogos, atividades, em que favoreça a concentração do aluno” (PAEE-03).

No que se refere ao terceiro Eixo *Trabalhar em parceria com o professor da sala de aula regular e a equipe técnica/pedagógica* seu surgimento pode ser ilustrado com os seguintes

trechos: “geralmente nós fazemos isso, a gente faz a adaptação junto com os professores, e a gente usa também a tecnologia assistida... um celular, né? Um aparelho celular, um... um recurso que a gente faz” (PAEE-08) e “alguns... jogos, alguns materiais, então eu posso também fornecer pro professor, entendeu? E... de acordo com o PEI do aluno, o professor já... vai... é... já auxilia pra que ele venha trabalhar com o aluno” (PAEE-09).

O quarto Eixo *Utilizar recursos nas intervenções* pode ser exemplificado com base nas seguintes menções: “Jogos” [quebra-cabeça; pedagógico; memória; silábicos; sequência lógica; dado de palavras; bingo de palavras] (oito menções); “Trabalhar com o material que já tem na sala do AEE ou cria um novo” [material adaptado] (quatro menções); “PEI” (três menções). Foram ainda mencionados uma vez os seguintes recursos: “Painel”; “Cartazes”; “Garrafa” [Tampinha de garrafa]; “Papel”; “Caneta”; “Computador”; “Figura”; “Música”; “Tecnologia Assistida”; “Celular”; e “Atividades lúdicas”.

Já as respostas fornecidas pelos **professores da sala de aula regular** sobre intervenções que têm sido realizadas com estudantes que possuem deficiência e /ou necessidades educacionais especiais originaram quatro Eixos de Análise: *Adaptar as atividades de acordo com interesse/motivação e nível de aprendizagem/necessidade específica; Orientar a turma para interagir/socializar com os alunos; Trabalhar em parceria com a Professora do AEE/intérprete de LIBRAS; e Recursos utilizados nas ações.*

O primeiro Eixo intitulado *Adaptar as atividades de acordo com interesse/motivação e nível de aprendizagem/necessidade específica* emergiu dos seguintes trechos: “Sim, eu sempre trago atividades é, adaptadas, né? De acordo com os níveis deles e assim procuro trazer atividades que estejam dentro do conteúdo que estou trabalhando com os demais, né?” (PSAR-03) e “eu percebi, quando tem um desenho, ele se interessou pelo desenho que ele acha bonito, aí ele quer pintar, então já tá... o que? Já tá iniciando, introdução... introduzindo a questão dele pegar no lápis, e de pintar” (PSAR-04).

O segundo Eixo *Orientar a turma para interagir/socializar com os alunos* pode ser ilustrado com as falas: “E primeiramente eu converso com a turma, para incluí-los na sala de aula, sem dizer, olhe ele aqui é um aluno especial, é da sala de recursos, tenha pena dele, não” (PSAR-01) e “Se adaptar também a socialização com a turma, que às vezes ele é muito difícil socializar, então eu tenho que procurar estratégias pra que os meninos não tenham aversão a ele, entendeu?” (PSAR-05).

O terceiro Eixo denominado *Trabalhar em parceria com a Professora do AEE/intérprete de LIBRAS* surgiu com base nos seguintes relatos: “na sala de recursos, recebi uma orientação da professora, e ela foi me mostrando o que ela tava trabalhando com ele, e aí em casa eu pesquisando, eu procurando alguns materiais, aí eu trouxe pra... pra própria sala de aula” (PSAR-04) e “Participa, ele vai lá pra roda de conversa, e se levanta, e fala sobre ele línguas, no projeto de alimentação saudável, ervas e cura, eles participam, tá? Eles se comunicam em LIBRAS” (PSAR-10).

O quarto Eixo *Recursos utilizados nas ações* pode ser exemplificado de acordo com as seguintes falas: Atividades diferenciadas/provas diferenciadas/específica (seis menções); Jogo/Jogos de encaixe (duas menções); Desenho/o desenho animado ‘Bob esponja’ (duas menções); PEI; Folha; Pintura; Colagem; Atividades lúdicas; Grampos de roupa; Material dourado; Lápis; Trabalho; Objetos de cor amarela; Abacaxi; Banana; A mesma atividade da rotina de aula; Seminário/Projeto; Circuito fechado com pilhas, fios condutores e lanterna; Roda de conversa; Ervas; e Imagens.

Pode-se observar que as professoras do AEE realizam atendimentos nas salas de recursos e trabalham diversas habilidades, sendo elas cognitivas, motoras, sociais, emocionais, pedagógicas e de adaptação ao ambiente. Mas, além dessas atribuições também trabalham em parceria com o professor da sala de aula regular e a equipe técnica/pedagógica realizando adaptações e fazendo uso da Tecnologia Assistiva. Adicionalmente, utilizam recursos com

maior menção aos jogos para trabalhar a cognição e outras habilidades; seguido de materiais que possuem na sala de recursos e do PEI. Na prática, os professores do AEE possuem atribuições para atuar com toda a diversidade das diferentes categorias e adicionalmente as especificidades internas a cada uma delas (Backes & Pereira, 2007).

As professoras da sala de aula regular, por sua vez trouxeram a adaptação das atividades de acordo com o interesse ou a motivação e nível de aprendizagem ou necessidade específica do aluno, trabalhando com o mesmo conteúdo ministrado para toda a turma, o que demonstra uma compreensão acerca de como deve ser realizada as adaptações curriculares e, sobretudo em relação a considerar os interesses do aluno para possibilitar vias alternativas de desenvolvimento (Vigotski, 2011).

Em relação ao segundo eixo um dos professores relatou que em sua turma há um aluno com dificuldade de socializar também com a turma e que o profissional precisa buscar estratégias para que os demais alunos da classe não tenham aversão a esse aluno. Essa situação expressa uma inabilidade do professor para lidar com questões relacionadas às tratativas da turma e a como trabalhar a diversidade na sala de aula. Possivelmente, se fossem sanadas essas dificuldades o aluno não se sentiria mais excluído e a interação com a turma iria melhorar. De acordo com Gesser (2020) o capacitismo é materializado através de atitudes preconceituosas que conduzem a discriminação e hierarquizam pessoas na tentativa de adequar seus corpos àqueles que são tidos como padrões de beleza e capacidade funcional.

Outra das ações identificadas nas falas dos professores foi o trabalho em parceria com a professora do AEE recebendo orientações e observando como ela trabalhava com o aluno. Além deste, houve menção ao trabalho em parceria com a intérprete de LIBRAS no projeto de alimentação saudável para proporcionar a comunicação com os alunos. De acordo com Vygotsky (1983/1997) a forma de a sociedade lidar com a surdez pode privar o ser humano da linguagem e o isolar da interação social, mas, especificamente nesse caso com a mediação da

intérprete ela assume a função de realizar uma ‘compensação social’ ao possibilitar a comunicação entre os alunos surdos por meio do uso da LIBRAS e com os demais estudantes da escola.

Com relação aos recursos mais utilizados, estão no topo com maior menção as atividades diferenciadas/provas diferenciadas/específica, em sequência os jogos e o desenho. Nesse aspecto, Ruppel et al. (2021) adverte que cabe ao professor ter conhecimento sobre quais artifícios pedagógicos seu aluno precisa e disponibilizá-los. Assim como, sugere-se que alguns recursos utilizados pelas professoras do AEE também possam ser utilizados na sala de aula pelos professores como possibilidade de tornar a aula dinâmica e mais participativa por todos.

Com o intuito de saber se as ações que têm sido desenvolvidas na escola englobam a realização de adaptações curriculares foi questionado: “*As ações que desempenha na escola englobam a realização de adaptações curriculares para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, quais são essas ações e quem participa dessa ação com você?*”. As respostas emitidas pelas **professoras do AEE** geraram cinco Eixos de Análise: *Planejamentos/Estratégias; Ação conjunta: orientação e conscientização; Planos de Ensino; Adaptação de provas/Atividades; e Participantes das ações.*

O primeiro Eixo *Planejamentos/Estratégias* foi gerado por meio das seguintes falas: “Precisa muito... primeiramente ver o aluno, é preciso o aluno ser enxergado na sala de aula pra poder a gente traçar uma... uma... uma estratégia, né? E sempre a estratégia que dá certo pra um que tem uma dificuldade, atinge os demais que não tem, mas o oposto não acontece” (PAEE-03) e “Então, participam junto comigo todos os professores, participa a gestão da escola, a psicóloga, a equipe de especialistas, supervisão, todos participam junto nessas ações e desses planejamento de atividades, na flexibilização desses currículos, que são visto por todos” (PAEE-06).

O segundo Eixo denominado de *Ação conjunta: orientação e conscientização* podem ser exemplificadas com os trechos a seguir:

Aí, a professora tá ministrando... O... As vogais. Aí, ela diz D. é... ‘Como é que a gente vai pensar uma forma de chegar? Porque eu tô vendo a forma que eu tô trabalhando não tá chegando. O que é que tu me sugere?’ Aí, a gente vai pensar. ‘Vamos passar um vídeo?’ Que vídeo eles gostam, não só pra eles, mas os outros também vão gostar [...] a forma que ele participa, tudinho, ela vai. E depois ela passa pra mim o relato. (PAEE-01);

O professor da Língua Portuguesa ele fez é... um projeto que incluiu todos esses alunos, que... que... na sala que ele dá aula, né? Inclusive, ele inclui nessas ações. É o da dança, entendeu? A danças... de... atividades na educação física, por exemplo, a professora colocou eles pra participar. (PAEE-10).

O terceiro Eixo *Planos de Ensino* pode ser ilustrado pelas falas: “Hoje em dia a gente está tendo muito é parte do PEI, essa cobrança do plano de adaptação, esse plano pra que realmente aconteça né? essas atividades adaptadas né? Adaptação curricular do aluno” (PAEE-02) e “Então o PEI nada mais é do que o... a professora olhar praquele aluno. Parar um tempinho, pra pensar naquele aluno que ela tem na sala dela, com alguma necessidade especial, né? E... fazer o plano específico para aquele aluno” (PAEE-03).

O quarto Eixo denominado *Adaptação de provas/Atividades* foi gerado a partir das seguintes falas: “tem que orientar, os professores... é... necessidade de cada aluno, para que ele esteja é... que ele consiga, né? Preparar essa atividade, adaptar aquela atividade que tá dando pros outros alunos naquela realidade, adaptar, ou seja, tornar mais é... acessível” (PAEE-04) e “Os alunos que estão aí no quinto ano e não estão totalmente alfabetizados, eu tenho que usar uma prova adaptada com imagens, com figuras, com coisas que eles percebam a gravura e consigam copiar o nome semelhante àquela gravura ali” (PAEE-07).

O quinto Eixo *Participantes das ações* surgiu com base nas seguintes menções aos profissionais da escola: “Professores” (oito menções); “Psicóloga” (três menções); “Assistente Social”; “Pais”; “Gestão escolar”; “Equipe de especialistas”; “Supervisão”; “Público da educação especial”; “Alunos com Síndrome de Down”; “Autistas”; “Cuidadores”; e “Alunos especiais”.

No que se referem às respostas fornecidas pelos **professores da sala de aula regular** sobre as ações que têm sido desenvolvidas na escola se englobam a realização de adaptações curriculares foram criados quatro Eixos de Análise: ***Trabalhar habilidades sociais e motoras; Adaptação de atividades/conteúdo; Utilizar materiais lúdicos; e Participantes das ações.***

O primeiro Eixo *Trabalhar habilidades sociais e motoras* foi gerado a partir das seguintes respostas: “As atividades dele são completamente diferenciadas, porque eu tô voltando mais pra coordenação motora. A orientação quando eu recebi de... (nome da professora do AEE), que é da sala de recursos foi que “(Nome da profissional), trabalhe com ele socialização” (PSAR-04) e “eu vou trabalhar a escrita, então... eu sei que a coordenação motora dele é muito ruim, aí eu vou traba... eu trabalho a escrita... massa de modelar, porque eu sei que ele vai fazer” (PSAR-05).

O segundo Eixo *Adaptação de atividades/conteúdo* pode ser demonstrado com base nos seguintes fragmentos: “É só mais essa parte assim de... de... de leitura e escrita mesmo, cálculo, que é mais adaptado pra o nível mais elementar. E tem que ser assim, individualizado” (PSAR-09) e

[...] eu vou adaptar minha atividade com o mesmo conteúdo que eu vejo em sala pra eles, se eu estiver falando sobre o povo... a etnia brasileira, as atividades deles também vão ser sobre a etnia brasileira, só que vão com questões na limitação dele. (PSAR-10).

O terceiro Eixo diz respeito a *utilizar materiais lúdicos* e pode ser ilustrado com as falas: “Então a gente vai fazendo coisinha, dá um joguinho pra ele jogar, já que eu tô na fase da

alfabetização. Letrinhas pra eles irem identificando, figuras e as atividades xerocadas por que do quadro não tira, né?” (PSAR-02) e “Então ela vai fazendo... vai fazendo às vezes reforços, é... ativid... a... a atividades lúdicas... mais... mais esse... esse tipo de atividade” (PSAR-08).

O quarto Eixo *Participantes das ações* emergiu das seguintes respostas: Professora da sala de recursos/“meninas da sala de recurso”/“Professora do AEE”/“Responsável pelo AEE” (sete menções); “Psicóloga” (duas menções); “Cuidadora” (duas menções); “Assistente Social”; “Supervisora”; “Professor de LIBRAS”.

As ações voltadas para a realização das adaptações curriculares foram planejamentos e estratégias. Uma das entrevistadas citou que seria com a flexibilização dos currículos. É válido salientar que de acordo com Oliveira Júnior e Sforini (2018) o termo flexibilização não pode ser confundido com adaptação curricular e precisa ser atribuído com cautela, porque remete a dois aspectos: um de caráter universalista com vistas à ampliação do acesso, mas outro relativista que acaba por submeter às crianças a processos discrepantes de acesso curricular e a manutenção da hierarquização de acesso ao conhecimento.

Outra ação citada pelas professoras do AEE foi à ação conjunta para exemplificar quando as professoras da sala regular a procuram com a intenção de planejar e dialogar sobre quais os melhores recursos utilizar para que o trabalhado seja acessado pelo aluno. Dentre as atribuições dos profissionais do AEE citadas por Oliveira e Prieto (2020) estão à organização de estratégias, orientação e acompanhamento promovendo a utilização de recursos de acessibilidade na classe regular e na escola em articulação com os demais professores.

Em relação aos participantes mais citados pelas professoras do AEE estão os professores (oito menções) e a psicóloga (três menções). Esse resultado chama a atenção por corroborar justamente com a questão central que é defendida nesse trabalho, na qual esses três grupos de profissionais são tidos como os principais atores inter-relacionados para atuar frente às demandas de adaptação curricular (Bezerra & Correia, 2020).

Nas ações desenvolvidas pelos professores da sala regular foi mencionado trabalhar habilidades sociais e motoras. De acordo com Backes e Pereira (2007) as adaptações curriculares são instrumentos que servirão para efetivar uma ação educativa centrada na diversidade e com o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino que propiciem o desenvolvimento afetivo, social e perceptivo-motor. Essas aquisições são importantes para o desenvolvimento das crianças, mas cabe aqui ressaltar a cautela quanto a observar a idade das crianças para não haver exigências acima das possibilidades dos alunos ou que não sejam extrapolados os limites quanto aos interesses e em decorrência da ausência de estímulos complementares (Vigotski, 2018).

Com relação à adaptação de atividades ou conteúdos a leitura, escrita e cálculo foram mencionados como se a adaptação fosse realizada para um nível mais elementar e individualizado. Essa compreensão se distancia da real necessidade quando se é trabalhada as individualidades, porque a adaptação não deve ser utilizada nessa perspectiva de facilitar os conteúdos generalizando as potencialidades das crianças, mas sim as estimulando (Oliveira Júnior & Sforzi, 2018). Nessa perspectiva Lemes e Almeida (2020) advertem que é por meio do saber sistematizado que o indivíduo se torna livre na medida em que há o domínio de atividades como leitura, escrita e matemática que possibilitam transformações e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de modo que a realização dessas tarefas se torne autônoma.

As respostas que compuseram o eixo utilizar materiais lúdicos possui falas que não trazem expressa uma intencionalidade quanto ao uso desses recursos, infere-se que eles são mencionados apenas em substituição a atividades que as crianças ainda não conseguem realizar. Onrubia (2007), por sua vez, afirma que oferecer uma ‘ajuda ajustada’ ou uma mediação adequada à aprendizagem escolar possibilita aos estudantes modificar sua própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento, seus sentidos e significados.

No que se referem aos participantes das ações as professoras do AEE são citadas em maior número, seguidas das psicólogas e da cuidadora. Mais uma vez, ressalta-se a importância do trabalho em equipe realizado por esses três profissionais que de acordo com Bezerra e Correia (2020) são primordiais no processo de realização das adaptações curriculares. Chama a atenção também o destaque dado a cuidadora, outra importante profissional no âmbito da inclusão que trabalha junto aos alunos e tem muito a contribuir com as suas percepções sobre a forma como as crianças realizam as atividades, interagem e aprendem melhor. Essa profissional de apoio escolar “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Lei nº 13.146, 2015, p.3).

Visando conhecer qual a compreensão de adaptações curriculares que as/os docentes possuem foi perguntado: “*O que você compreende por adaptação curricular?*”. As respostas das **professoras do AEE** proferidas a esse quesito resultaram em três Eixos de Análise: ***Tornar acessível à atividade/conteúdo; Equivalente ao PEI [Plano de Ensino Individualizado]; e Adaptar o recurso.***

O primeiro Eixo *Tornar acessível à atividade/conteúdo* surgiu a partir dos trechos: “Eu posso transformar aquele conteúdo de outra forma para ele, não só em palavras, mas através do quê? Usar a linguagem não verbal. A imagem. Montar uma sequência [...] tenho que avaliar o aluno dentro do que ele se produz” (PAEE-01); “Então tornar acessível pra que o aluno com deficiência, ou até mesmo o aluno que não tem deficiência mas também não acompanha, porque nós temos esse público também, pra que ele possa estar é... é... inserido, né?” (PAEE-04); e “A gente chama adaptado, mas eu acho que é mais transferir aquele... conteúdo. A gente pega aquele conteúdo e... transfere ele de uma forma mais... digamos assim, mais... fácil, né? De compreensão... de melhor compreensão. De melhor compreender” (PAEE-10).

O segundo Eixo *Equivalente ao PEI* [Plano de Ensino Individualizado] pode ser ilustrado com os seguintes trechos: “Eu penso que adaptação curricular é assim a gente fazer as atividades, é como se fosse, é o PEI, que a gente fala muito nisso, né?” (PAEE-02) e “A adaptação curricular que é justamente é o nosso PEI, né?” (PAEE-09). No que concerne ao terceiro Eixo *Adaptar o recurso*, este foi gerado por meio das falas: “É adaptar o recurso, a metodologia e a avaliação daquele aluno” (PAEE-02) e “Se é uma atividade de leitura, que ele possa ler, que a gente possa botar recursos de imagem, que a gente possa utilizar de várias formas dentro do currículo dele, sem fugir do... plano que é o plano de ensino anual” (PAEE-06).

Já as respostas emitidas pelos **professores da sala de aula regular** sobre a compreensão de adaptações curriculares geraram dois Eixos de Análise: *Viabilizar o conteúdo/atividade de acordo com o nível de aprendizagem/necessidade do aluno* e *Atingir um objetivo/meta do conteúdo*.

O primeiro Eixo intitulado *Viabilizar o conteúdo/atividade de acordo com o nível de aprendizagem/necessidade do aluno* surgiu por meio dos seguintes relatos: “adaptação curricular é isso, é você pegar aquele material, aquela... aquele... aquele conteúdo que você tem que dar e transformar em uma forma, de um jeito que a criança possa conseguir o objetivo, que é aprender” (PSAR-05) e

[...] é você pegar os temas do currículo, as habilidades curriculares e deixara ao modo que o aluno consiga fazer, que o aluno consiga compreender, que consiga realizar determinada habilidade, que ele consiga compreender conteúdo. É pegar aquele conteúdo e não deixar infantilizado, mas deixar a um nível que ele consiga compreender, um nível mais fácil, que ele possa desenvolver. (PSAR01).

[...] levar pra o nível do aluno, levar o que você tá aplicando na sala de aula, pra o nível dele. Que dali você conseguir é... aumentar, ir aumentando... ter uma gradação, como

se fosse uma gradação no... no currículo, levar, a partir do nível dele, e ir aumentando, aumentando até chegar no nível que você tá dando pra todo mundo. (PSAR-09).

O segundo Eixo denominado *Atingir um objetivo/meta do conteúdo* pode ser exemplificado por meio dos seguintes trechos: “não é conteúdo em si que eu vou adaptar, o conteúdo eu vou dar, né? Números, eu tô trabalhando números, vou dar os números pra toda a turma, mas pra ela vai ser diferente por que o objetivo é diferente” (PSAR-02); “é fazer com que a criança ela consiga atingir o objetivo, mesmo que não seja, como se fosse do jeito que o sistema exige [...] vou ter que fazer uma adaptação no meu currículo, uma adaptação naquela proposta de atividade” (PSAR-05).

Acerca da compreensão de adaptação curricular as respostas foram direcionadas a tornar acessível à atividade ou conteúdo. Um exemplo dessa noção é o primeiro relato, no qual é dito que o conteúdo pode ser transformado não só em palavras, mas em linguagem não verbal com uso de imagem e que a avaliação é com base no que o aluno produz (Ruppel et al., 2021). A segunda fala também merece destaque, porque se refere a tornar o conteúdo acessível para alunos com ou sem deficiência, mas que também não acompanha as aulas. Aqui cabe refletir qual a razão dos alunos apresentarem dificuldades de acompanhar os conteúdos e levanta-se a hipótese de estar atrelada a uma formação inadequada das professoras e a falta de conhecimentos que subsidiem sua prática para a elaboração de adaptações curriculares.

O PEI foi citado pelas professoras como uma adaptação curricular. No entanto, compreende-se que esse instrumento é parte complementar do processo de adaptações curriculares, mas não as substitui. Esse plano de desenvolvimento é um recurso que serve para o planejamento e a organização de ações, cuja elaboração, requer o acompanhamento e a avaliação de modo que envolvam a escola, a família, os profissionais do AEE, e que possam contar com outros profissionais que atendam os alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas (Brasil, 2020).

As professoras do AEE compreendem que é a adaptação do recurso e da metodologia sem fugir do plano anual. Esse ponto de vista se relaciona com a defesa de Oliveira Júnior e Sforini (2018), na qual as adaptações de pequeno porte são da responsabilidade do professor da sala regular e devem estar em consonância com as necessidades que emergem no contexto escolar.

Para os professores da sala regular as adaptações curriculares são uma forma de viabilizar o conteúdo ou a atividade de acordo com o nível de aprendizagem ou necessidade do aluno e tem como finalidade gerar aprendizagem. É não deixar o conteúdo infantilizado, mas compreensível para o aluno. E os professores preveem com essas adaptações um avanço gradual até o aluno se igualar ao nível da turma. Essa compreensão apresentada demonstra uma apropriação acerca dos objetivos que se deseja atingir com as adaptações curriculares. De acordo com Ruppel et al. (2021) os professores podem encontrar os fundamentos necessários para propiciar uma educação de qualidade, bem como a inclusão dos seus alunos.

Outro aspecto mencionado que reforça o anterior é atingir um objetivo ou meta do conteúdo. Há relato sobre o tema apresentado na aula ser o mesmo para todos, mas que o objetivo para esses alunos será diferente e a adaptação vai acontecer na proposta da atividade. O objetivo de fato precisa ser diferente, mas é preciso existir uma intencionalidade, uma preparação para o que se quer trabalhar e qual meta atingir considerando o que o aluno já sabe fazer e quais potencialidades podem desenvolver (Bezerra & Correia, 2020).

Para saber qual o papel das adaptações curriculares na percepção das/dos docentes foi perguntado: “*Em sua opinião, qual o papel das adaptações curriculares para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?*”. As respostas dadas pelas **professoras do AEE** resultaram em quatro Eixos de Análise: *Importante/Fundamental; Contribuir com a aprendizagem; Condição para a aprendizagem e inclusão; e Acompanhar Avanço/Evolução.*

O primeiro Eixo *Importante/Fundamental* foi gerado com base nas seguintes respostas: “É importante porque se o aluno ele recebe uma atividade adaptada então ele vai conseguir alguma coisa, né?” (PAEE-02) e “Eu acho que é um papel fundamental [...] é um papel que a gente não pode deixar pra lá, né? Que... de acontecer, né? Porque o público está aí, a necessidade está aí, então é de suma importância isso” (PAEE-06).

O segundo Eixo denominado *Contribuir com a aprendizagem* emergiu das seguintes falas: “Em sala de aula [...] nós não temos que trabalhar de duas maneiras em uma sala de aula, nós temos que trabalhar de uma forma que atinja aquele que tem a dificuldade. Porque os demais, certamente, serão beneficiados também” (PAEE-03) e “O papel é pra... que ele compreenda. Que o aluno compreenda. Ajudar ele na compreensão daquela atividade, do conteúdo que tá... sendo ministrado” (PAEE-10).

O terceiro Eixo *Condição para a aprendizagem e inclusão* pode ser exemplificado com os seguintes trechos: “Eu acho que sem ela, para o aluno com alguma deficiência é praticamente impossível, vamo dizer, a aprendizagem. Não é que ele não vai aprender nada, ele vai aprender alguma coisa, mas... vai ficar alguma coisa no meio do caminho” (PAEE-03); “porque... o estudante com necessidade educacional especial só vai conseguir realizar uma atividade que seja adaptada, que corresponda o nível de desenvolvimento que ele se encontra” (PAEE-07); e “Porque sem essas adaptações não tem... a gente não pode dizer que... inclui o aluno” (PAEE-09).

O quarto Eixo *Acompanhar Avanço/Evolução* surgiu a partir das seguintes ilustrações de respostas: “Criar a adaptação principal acho que é uma das principais é você conhecer seu aluno né? Conhecer o aluno, as dificuldades que ele tem as facilidades pra fazer adaptação, para que ele possa ter um progresso” (PAEE-02) e “tão acompanhando, estão vendo a evolução do aluno, vai vendo... ele vai percebendo os avanços do aluno e ele vai al... e... ele vai

melhorando, ele vai é... como é que a gente chama, né? Subindo um degrau da dificuldade” (PAEE-04).

Já, as respostas expressas pelos **professores da sala de aula regular** sobre o papel das adaptações curriculares originaram seis Eixos de Análise: *Importante/Fundamental/Indispensável; Fortalecer a questão da inclusão/Ferramenta para incluir; Assegurar o direito da criança; Condição para atingir objetivo/desenvolver a atividade em sala de aula; Observar o avanço no ensino; e Despertar o interesse e a aprendizagem do aluno.*

O Eixo *Importante/Fundamental/Indispensável* surgiu de falas conforme pode ser exemplificado a seguir: “o papel é excelente, é certíssimo [...] “eu acho importantíssimo que antigamente a gente não vi muito isso, das adaptações, né? E a gente vê que é realmente é muito importante” (PSAR-02) e “Pra mim, a adaptação ela é fundamental. Tendo crianças com necessidades especiais ou não [...] E quando... e quando temos crianças especiais, aí que é fundamental mesmo as... a... as atividades adaptadas” (PSAR-08).

O segundo Eixo *Fortalecer a questão da inclusão/Ferramenta para incluir* é passível de ser demonstrado com base nos seguintes trechos: “Bem, o papel é... Justamente incluir, né? Não deixar aquele aluno de fora do que tá sendo trazido pra os demais, né? É incluir, embora ainda a questão da inclusão esteja muito longe, né?” (PSAR-03); “Eu acho que é um instrumento que... é... que só vem a... fortalecer a questão da inclusão” (PSAR-04).

O terceiro Eixo *Assegurar o direito da criança* emergiu das seguintes frases: “Porque é um de... é um direito da criança” (PSAR-05) e “temos que também ter Leis, ter programas, ter um currículo também bem bacana pra elas. Eu vejo que realmente tá andando, tá... estamos conseguindo” (PSAR-06).

O quarto Eixo *Condição para atingir objetivo/desenvolver a atividade em sala de aula* foi gerado de acordo com os relatos: “Se não tiver uma adaptação curricular pra cada

necessidade, como é que a criança vai atingir o objetivo dela?” (PSAR-05); “aí, aquele meu aluno que tem aquela limitação na coordenação motora, ainda não consegue aprender [...] se eu não fizer... e se eu não fizer... uma adaptação à modo que ele consiga desenvolver, ele não vai conseguir” (PSAR-07).

O quinto Eixo *Observar o avanço no ensino* pode ser ilustrado com as seguintes frases: “essa adaptação é bom por isso, por que a gente vai ver o que avançou, é, diante da dificuldade dele, que às vezes nem é respeitada, né?” (PSAR-02); “pra que eles evoluam... pra que eles evoluam e assimilem as competências necessárias” (PSAR-08); e “Pra ele começar do jeitinho que sabe e depois a gente poder fazer a progressão desses... desse conhecimento, desses conteúdos” (PSAR-09).

O sexto Eixo *Despertar o interesse e a aprendizagem do aluno* foi gerado com base nos seguintes trechos: “porque é fazer com que o aluno, ele sinta capaz, né? Acreditar no aluno. Não simplesmente jogar um conteúdo e esperar para que o aluno resolva” (PSAR-01) e “Trabalhar junto com é... o ensino e aprendizagem, seja de uma forma que ele consiga... que ele tenha interesse, que aprenda, mas que não desgaste, tá? Que não traga desinteresse por uma coisa que esteja cobrando, tá? Tal conteúdo” (PSAR-10).

Na opinião das professoras do AEE e dos professores da sala de aula regular as adaptações curriculares são vistas como importante ou fundamental. Uma das falas explica que é porque o aluno vai conseguir alguma coisa. Mesmo a resposta sendo vaga nos provoca uma reflexão sobre se de fato elas compreendem a real importância ou apenas disseram esses termos de maneira genérica por ser difundido no âmbito da inclusão? Infelizmente, não há como ter essa confirmação, mas a própria compreensão de ser importante independente da razão já demonstra que há uma conscientização sobre a necessidade das adaptações serem realizadas.

Com relação à noção sobre contribuir com a aprendizagem, uma das falas precisa ser destacada, pois um dos professores disse que não há a necessidade de se trabalhar de duas

maneiras distintas, porque se focar no que tem a dificuldade os demais certamente serão beneficiados. Essa compreensão corrobora com a perspectiva de Gesser (2020), na qual “a construção de estratégias de ensino acessíveis tende a beneficiar não somente estudantes com deficiência, mas todos os estudantes do sistema de ensino” (p. 98).

O papel das adaptações curriculares também é compreendido como uma condição para a aprendizagem e para a inclusão. Relataram que sem as adaptações seria praticamente impossível a aprendizagem acontecer. De fato, a sua função é efetivar a inclusão e possibilitar a aprendizagem das crianças (Backes & Pereira, 2007), mas é válido salientar que a aprendizagem ocorre independente delas, só não será da maneira mais adequada (Vigotski, 1983/2021).

Outras relataram que o papel se dá no acompanhamento do avanço ou evolução. Serve também para conhecer o aluno com suas dificuldades e facilidades para que com a adaptação tenha progresso. O processo também é importante, esse acompanhamento vai permitir que houvesse clareza sobre as reais necessidades da criança. Essa adaptação curricular prevista em lei visa assegurar o acesso ao conhecimento, assim como o acompanhamento e a permanência de pessoas com deficiência e/ou NEE em salas de aula regulares de ensino através de políticas públicas (Oliveira Júnior & Sforzi, 2018).

Foi relatado por um dos professores que o papel das adaptações curriculares está relacionado ao fortalecimento da inclusão, demonstrando um pensamento crítico referente a compreender que a inclusão ainda está distante de se efetivar, o que denota certa insatisfação por parte desse profissional com a forma que a inclusão tem sido percebida. Essa perspectiva entra em consonância com Bagagi (2010) quando afirma, mesmo estando em uma sala de aula regular, este aluno pode estar segregado a padrões avaliativos de ensino tradicionais que não contemplam suas NEE.

Há outras respostas que resgatam o papel das adaptações curriculares como um direito da criança e que o avanço tem ocorrido em decorrência de leis e programas. Esses dispositivos são meios que asseguram direitos e possibilitam avanços no âmbito da inclusão. Os profissionais da educação necessitam ter esse conhecimento e aplicá-lo em suas práticas. De acordo com Oliveira e Leite (2011), as adaptações curriculares, constituem-se como uma importante ferramenta para a reflexão e a propositura de um ensino responsivo àqueles que dela demandam acesso à proposta educacional ofertada.

A condição para atingir um objetivo ou desenvolver uma atividade foi associada ao papel das adaptações curriculares. Vale ressaltar que, o desenvolvimento vai ocorrer independente dela, mas que é dever da escola ensinar o aluno a saltar (Vigotski, 2011). Nessa mesma perspectiva, na fala de um dos professores da sala regular, observar o avanço no ensino traz noções que consideram a assimilação de competências necessárias e o respeito aos conhecimentos prévios da criança objetivando a progressão.

Com o objetivo de identificar quais profissionais da equipe pedagógica e de especialistas as/os docentes entendem que podem contribuir com a realização das adaptações curriculares foi indagado: ***“Para você, quais profissionais da equipe pedagógica e de especialistas podem contribuir com as demandas de adaptações curriculares? De que forma?”***. As respostas emitidas pelas **professoras do AEE** geraram dois Eixos de Análise: ***“Olhar” da psicóloga e Profissionais da equipe escolar.***

O primeiro Eixo ***“Olhar” da psicóloga*** pode ser exemplificado com base nas seguintes falas: “A psicóloga tava lá também, eu tava junto com ela. A psicóloga também ajuda, ela dar o olhar dela também” (PAEE-01) e “da psicóloga escolar, porque... já tem um olhar especial, como diz a história, né? Voltado pra... pra essa área” (PAEE-06). Já, o segundo Eixo ***Profissionais da equipe escolar*** pode ser ilustrado de acordo com as menções a seguir: “Professor/Professor da sala regular” (nove menções); “Psicóloga(o)/Psicóloga escolar” (oito

menções); “Supervisão/Supervisores” (cinco menções); “Assistente Social” (cinco menções); “Gestão/Diretor pedagógico/Diretora Pedagógica/Gestor pedagógico” (cinco menções); “Porteiro/Vigia” (três menções); “Cozinheira/Merendeira/ Merenda” (três menções); “Orientador/a” (duas menções); “Professor do AEE”; “Professora de LIBRAS”; “Equipe técnica”; “Cuidadoras”; “Auxiliar de limpeza”; “Inspetora”; e “Coordenação pedagógica”.

Com base nas respostas fornecidas pelos **professores da sala de aula regular** acerca de quais profissionais da equipe pedagógica e de especialistas as/os docentes podem contribuir com a realização das adaptações curriculares foram criados dois Eixos de Análise: *Auxiliar em atividades/conteúdos adequados* e *Profissionais que contribuem em demandas de adaptações curriculares*.

O primeiro Eixo *Auxiliar em atividades/conteúdos adequados* pode ser exemplificado pelas falas: “Direção, pessoal de Supervisão, todas elas tem... tem que tá... a... no meu ver, nos auxiliando, nos... nos conteúdos que melhor... que melhor... se encaixe, que melhor... que melhora é... que auxiliem na... no... no avanço de cada um deles” (PSAR-08) e “professora da sala de recurso, psicóloga e a supervisora escolar, né? Essa parte pra mim pedagógica, né? Eles são importantes pra mim ajudar a fazer um plano, me ajudar a dar ideias e dicas das atividades que eu posso fazer” (PSAR-02).

O segundo Eixo *Profissionais que contribuem em demandas de adaptações curriculares* pode ser ilustrado com as seguintes citações: “Professor(a) da sala de recursos/AEE” (nove menções); “Supervisor(a) escolar” (sete menções); “Professor da sala regular” (cinco menções); “Psicólogo(a)” (cinco menções); “Diretor escolar”/“Gestora pedagógica” (quatro menções); “Orientador(a) educacional” (três menções); “Equipe pedagógica/especialistas” (duas menções); “Coordenador”; “Porteiro”; “Menina da cozinha”; “Assistente Social”; “Cuidadora”; “Alfabetizadora”; e “Intérprete de LIBRAS”.

Quanto às respostas das professoras do AEE sobre quais seriam os profissionais que poderiam contribuir com as demandas de adaptações curriculares, as psicólogas tiveram um destaque, porque segundo as entrevistadas elas dariam o “olhar” delas. Mas, a resposta foi vaga e não aprofundou sobre o que significa esse “olhar”. Provavelmente essa concepção seria relacionada a visão que as psicólogas possuem sobre essa temática e indica que elas foram consideradas nesse processo. No entanto, ressalva-se também a questão da deseabilidade social devido ao fator de terem sido entrevistadas por uma pesquisadora da área da psicologia (Shaughnessy et al., 2012).

Outro aspecto respondido pelas professoras do AEE foi sobre quem são os profissionais da equipe pedagógica que participam das demandas de adaptações curriculares e houve maior menção a professor da sala regular e psicóloga. Diante desse resultado, respaldado em Prudêncio et al. (2015) recomenda-se ao psicólogo identificar as expectativas quanto a sua atuação para que possa implementar posteriormente ações que estejam em consonância com as necessidades sociais do contexto escolar e medeie a apropriação crítica dos conhecimentos relativos à aprendizagem, desenvolvimento humano e políticas educacionais.

Chama a atenção também às menções em maior quantidade ao vigia e a merendeira do que as próprias professoras do AEE ou a orientadora e a equipe técnica. Esses dados indicam que pode haver também um desconhecimento sobre quais profissionais estariam diretamente implicados no processo de adaptações curriculares. De acordo com Mendes (2009), os professores ainda apresentam dúvidas acerca de como organizar o ensino diferenciado e até demonstram incerteza quanto ao conceito de equiparação das condições de ensino. Vale lembrar que a adaptação curricular é uma ferramenta que culmina na efetivação da inclusão e que requer a participação de profissionais com conhecimentos científicos relacionados ao tema em questão (Backes & Pereira, 2007). Os funcionários citados são importantes para trabalhar a inclusão, mas não possuem funções direcionadas a elaboração de adaptações curriculares.

Na compreensão dos professores da sala de aula regular as contribuições da direção e da supervisão são no auxílio à escolha de conteúdos adequados; já a professora da sala de recursos e a psicóloga são importantes para motivar ideias e dar dicas sobre quais atividades eles podem fazer. Nessa lógica, segundo Lemes e Almeida (2020), a psicologia possui domínio relacionado a intervenções nos mecanismos e processos de ensino e aprendizagem e pode propiciar a formação crítica de um coletivo para que tenham a compreensão de que a apropriação do conhecimento científico é necessária para o enfrentamento das dificuldades dos alunos.

Os profissionais da equipe pedagógica que contribuem em demandas de adaptações curriculares são em maior quantitativo de citações o professor do AEE (nove menções) e o supervisor escolar (sete menções). De acordo com Backes e Pereira (2007) “a função do Supervisor escolar é problematizar, ponderar, discutir e acompanhar, com o professor, a aprendizagem de seus alunos” (p. 27). Logo após, aparecem a professora da sala regular e o psicólogo, ambos com cinco menções. Cabe aqui, ressaltar mais uma vez a necessidade do psicólogo escolar no âmbito educacional para “trabalhar com reflexões acerca das diferenças significativas, dos movimentos de inclusão/exclusão, da estrutura social que permite inclusões perversas e, da desnaturalização de sentidos e significados que estão reificados no cotidiano” (Machado & Moraes, 2020, p.157).

Com a intenção de saber se as/os docentes realizaram adaptações curriculares durante a pandemia, perguntou-se: *“Foi possível a equipe pedagógica planejar e realizar adaptações curriculares para os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais durante a pandemia? Caso sim, quais foram às atividades e instrumentos utilizados?”*. As respostas dadas pelas **professoras do AEE** resultaram em três Eixos de Análise: *Uso de recursos digitais; Atividades disponibilizadas na escola; e Material lúdico.*

O primeiro Eixo *Uso de recursos digitais* foi gerado a partir de citações nas seguintes falas: “Chamada de vídeo/online/ Videoconferência” (cinco menções); “*Google Meet*” (três menções); “Ensino remoto emergencial/ Vídeo aula/ Aula virtual” (duas menções); “PDF”; “Vídeo”; “Áudio”; “Aulas enviadas por e-mail para a direção”; “Zap”; “Orientações por ligações”; e “Fotos das atividades feitas”. Com relação ao segundo Eixo *Atividades disponibilizadas na escola*, este pode ser ilustrado com base nos trechos a seguir: “Atividade impressa” (três menções); “Atividades entregues na escola” (três menções); e “Apostilas” (duas menções). Já, o terceiro Eixo *Material lúdico* foi gerado a partir das seguintes respostas: “Jogos” (três menções); “Material emborrachado” (duas menções); “Tinta guache”; “Pincel”; “Canetinha”; “Giz de cera”; “Quadro para pintura”; “Atividades lúdicas”; “Colar”; “Recicláveis”; “Tampa de garrafa PET”; e “Caixinha de histórias”.

No que concerne às respostas emitidas pelos **professores da sala de aula regular** foram gerados dois Eixos de Análise: *Atividades planejadas/adaptadas e entregues na escola* e *Aula remota/online e utilização de rede social/mídia digital*.

O primeiro Eixo *Atividades planejadas/adaptadas e entregues na escola* surgiu com base nas seguintes falas: “procurei saber dela, como a questão da aprendizagem qual o nível, planejei em cima daquilo que foi me passado, porém é, faltou assistência da família, porque, a gente, eu enviava as atividades pra escola, só que não vinham buscar, né?” (PSAR-03) e “Se fosse atividade prática, eles... eles faziam, agora na parte escrita a gente adaptou os conteúdos, pra... questão da letra maior na folha, questão de visualizar melhor” (PSAR-09).

O segundo Eixo *Aula remota/online e utilização de rede social/mídia digital* pode ser ilustrado com base nos relatos a seguir: “Aí a gente usou muito foi os recursos do *WhatsApp*. Dava áudio explicava o assunto todinho em áudio, dava vídeo, para ele poder fazer atividade” (PSAR-01); “adaptação foi demorada, foi muito demorada. Foi custosa, mas só teve também

ess... essa adaptação que nós fizemos foi só... foi só tivemos como fazer essas, somente pela tela do celular, ou computador” (PSAR-06) e

[...] para os alunos com deficiência auditivas, todos os vídeos... eu fazia o vídeo educativo de aula, tá? Um videoaula educativo, e ao lado eu editava a tradução com a intérprete da escola, eu editava toda a tradução do conteúdo, da explicação do conteúdo... eu editava a aula, e ao lado, eu inseria a imagem da intérprete, e postava o vídeo lá na sala do Google, da turma, pra eles. E... também eu inseria o PDF, né? O PDF da turma, da atividade direcionada e adaptada [...] vários jogos educativos, eram também inseridos na sala do Google, tá? Tanto jogos em LIBRAS, é... teve gêneros textuais, sempre eram colocados lá as contações de histórias, através de vídeos, através de PDFs, e a gente exigia o *feedback* das atividades. (PSAR-10).

Com relação a planejar e realizar adaptações curriculares durante a pandemia, tanto as professoras do AEE quanto os professores da sala de aula regular relataram a entrega de atividades impressas e adaptadas na escola, o uso de recursos digitais e material lúdico. No entanto, as professoras do AEE esclareceram que as orientações eram feitas por meio de ligações, mas não houve maior detalhamento referente à utilização de outros meios. Então, não fica evidente se de fato chegaram a acontecer e contemplar as reais necessidades de cada criança.

Já os professores da sala regular têm três falas que merecem destaques. Uma é sobre ter sido investigado como estava o nível de aprendizagem do aluno e as adaptações terem sido planejadas com base nele, mas há relato de insatisfação com a falta de assistência da família. Durante a pandemia o núcleo familiar, tornou-se um elo entre as crianças e a escola e sua participação nas atividades das crianças, os pais praticamente assumiram a função de tutores no ensino de seus filhos, mesmo tendo que manter muitas vezes ao mesmo tempo suas atividades laborais (Nakano et al., 2021). Em contrapartida, ainda fica evidente esse processo de

culpabilização da família que de acordo com Prudêncio et al. (2015) é bastante recorrente nas falas dos professores.

A segunda mencionou que nas atividades impressas algumas foram com letra maior para que pudessem ser visualizadas melhor por aqueles que apresentam limitações no campo visual. Essa forma amplia a imagem possibilitando para aqueles que apresentam dificuldades na visão maior acessibilidade ao conteúdo. A terceira e última, foi direcionada aos alunos com deficiência auditiva para os quais foram enviados vídeos editados com a tradução da intérprete de LIBRAS e o material em PDF com a atividade adaptada. Esses últimos casos, ilustram de maneira mais detalhada os meios alternativos utilizados pelos professores como formas de compensar e atender as deficiências com vistas a superar as barreiras encontradas nas limitações visuais e auditivas (Vigotski, 2011).

Os três exemplos de adaptações curriculares citados acima evidenciam a possibilidade e o atendimento às necessidades educativas dos alunos que foram realizadas mesmo em época de pandemia, e reforçam a necessidade de se ter conhecimento e prática sobre como realizá-las para possibilitar o acesso à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O presente estudo teve por objetivo investigar as concepções e práticas de psicólogas escolares acerca das adaptações curriculares em escolas da rede pública de ensino fundamental do município de João Pessoa-PB. Para discorrer sobre a temática recorreu-se aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotskiana, em que a concepção de sujeito e sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência e/ou NEE está fundamentada no campo da defectologia. Nessa perspectiva, as leis que regem o desenvolvimento humano são as mesmas utilizadas para explicar o desenvolvimento de pessoas com ou sem deficiência e que compreende o desenvolvimento como um percurso curvilíneo, heterogêneo, dinâmico e histórico.

Com o objetivo de verificar a pertinência do tema investigado, procedeu-se com uma revisão da literatura em bases de dados nacionais e internacionais, a qual permitiu identificar que há uma escassez de estudos que relacionam Psicologia e a questão das Adaptações Curriculares. Como resultado, obteve-se apenas um estudo que trouxe ações de uma psicóloga pesquisadora juntamente com a professora da sala de recursos, que desenvolveu estratégias para a execução das adaptações curriculares em um ambiente escolar. Além disso, a produção encontrada foi publicada há mais de dez anos, período anterior ao surgimento da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 para pessoa com deficiência, e da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 nacional que versa sobre a presença de Psicólogos e Assistentes Sociais em escolas da educação básica.

Considerando que, na cidade de João Pessoa-PB existe uma Lei nº 7.846 de 4 de agosto de 1995 que torna obrigatória a presença de psicólogos em escolas da rede municipal de ensino

e os avanços no campo da educação inclusiva, identificou-se a necessidade de uma investigação aprofundada sobre a temática das Adaptações Curriculares.

Diante desse cenário, afirma-se a relevância de investigar as concepções e práticas de psicólogas(os) escolares e docentes acerca das adaptações curriculares, tendo em vista que ambos os grupos de profissionais atuam nas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB. Entendeu-se como pertinente acrescentar a esse grupo, professores da sala de Atendimento Educacional Especializado, visando conhecer como esses três profissionais procedem diante da necessidade de adaptações curriculares.

Os resultados dos dados sociodemográficos permitiram traçar o perfil formativo e profissional dos entrevistados. Constatou-se que o gênero feminino é predominante nos três grupos de profissionais, o que implica dizer que as práticas são atravessadas pelas questões de gênero construídas sócio-histórico-culturais que por um lado denotam um longo percurso atuando nessas áreas, mas pouca produtividade divulgando como esse trabalho tem sido realizado.

Em relação à formação das profissionais, as(os) psicólogas(os), quando comparada com os professores, possuem mais tempo de conclusão. Apesar de a graduação em psicologia ter um caráter generalista, faz-se necessário que os profissionais busquem fazer cursos ou participar de formações complementares para se aprofundar nas áreas que pretendem atuar. A maioria revelou ter feito curso de aperfeiçoamento relacionado à inclusão e formação voltada para a atuação na área da Psicologia escolar.

As professoras do AEE têm em grande maioria a graduação em pedagogia, assim como todas cursaram pós-graduação, com maior destaque para o Atendimento Educacional Especializado, possivelmente em função do próprio requisito para a atuação no cargo que ocupa. Já os professores, graduados em pedagogia, são em sua maioria formados pela mesma instituição de ensino. As especializações foram feitas por 80% deles e área mais procurada foi

a psicopedagogia por trabalhar com as demandas de dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos de profissionais realizaram em sua maioria formação ou curso de aperfeiçoamento profissional no âmbito da educação inclusiva.

Com relação ao tempo de atuação, as psicólogas têm experiência na área escolar na média de 15 anos, que corresponde ao mesmo período de atuação na escola onde trabalham. No que se refere a atividades laborais em outra instituição, dentre as psicólogas que mencionaram ter outras ocupações, a maioria das áreas relatadas é voltada para clínica e saúde, diferente da área de atuação no âmbito escolar. Já parte das professoras do AEE que exerciam atividades em outras escolas era também professoras da sala de recursos; os professores da sala de aula regular eram professores da sala de recursos e supervisores escolares. Isto, indica maior aproximação com as práticas voltadas para as áreas escolar e da educação inclusiva em comparação com a respostas dadas pelas psicólogas.

Quando perguntado sobre o quantitativo de alunos com deficiência ou NEE, as psicólogas responderam que foi de 10 a mais de 40 alunos; já as Professoras do AEE de 11 a 37, o que pode indicar que as psicólogas realizaram um levantamento sobre esses dados possibilitando uma noção acerca desses números, mas que ainda necessita de uma atualização contínua. Já em relação aos principais tipos de deficiência ou NEE, os três grupos de profissionais se limitaram a responder citando apenas aqueles sendo alvo da educação inclusiva sem mencionar outras especificidades e formas de exclusão que não são atreladas a limitações orgânicas ou psíquicas, como, por exemplo, quando no momento de responder à entrevista semiestruturada uma professora citou aqueles que mesmo sem deficiência se sentem excluídos.

No que concerne às entrevistas realizadas com os três grupos de entrevistados sobre a compreensão de inclusão, as psicólogas demonstraram um conhecimento no âmbito político/legal em relação ao direito à vaga nas escolas, e a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Para as professoras do AEE a inserção na sala de aula deve ser realizada

juntamente com os serviços do AEE. O aluno precisa não só estar presente, mas participar e sentir parte da turma.

Em relação à noção de desenvolvimento as psicólogas apresentaram uma comparação entre os ritmos de aprendizagem, o que pode sugerir concepções de aprendizagem que não tenham como referência as diversidades de ritmos e níveis de aprendizagem, ou seja, pelos seus relatos, os alunos que as professoras englobariam em ações de inclusão são aqueles que têm uma limitação ou algo que atrapalhe a aprendizagem.

Das ações realizadas pelas psicólogas frente a demandas de inclusão, destaca-se o encaminhamento para a rede quando julga necessário, a observação em sala de aula e em outros ambientes da escola e a orientação aos professores relacionada a atividades adaptadas. Entretanto, ainda foram citadas intervenções com foco em ajustes de comportamento. Na utilização de recursos foram citadas ‘escalas de rastreio’, o que pode indicar a realização de uma prática ancorada em fundamentos da clínica. Nas ações realizadas englobando a realização de adaptações curriculares houve menção a trabalhar temáticas referentes à inclusão, mesmo não especificando quais seriam os conteúdos. Foi citada a participação no planejamento para compartilhar ideias com os professores sobre o que contemplar na realização das adaptações curriculares e a orientação a professores sobre a dificuldade que o ‘transtorno’ está ocasionando no aluno e que caminhos esse professor poderia seguir.

Com relação aos participantes das ações voltadas à inclusão, as menções feitas pelas professoras do AEE e pelos professores da sala de aula regular colocaram as psicólogas entre os profissionais citados tanto para a realização das adaptações curriculares quanto em termos de contribuições nesse processo.

Na perspectiva das psicólogas, as adaptações curriculares são realizadas de acordo com a mentalidade/nível de inteligência. As respostas proferidas a essa questão demonstraram que elas ainda reproduzem expressões capacitistas. Há também relatos que denotam falta de clareza

em relação aos conceitos sobre o papel das adaptações curriculares, confundindo com flexibilizações. Em contrapartida, menciona o desenvolvimento de autonomia.

As contribuições ditas pelas psicólogas para a realização das adaptações curriculares trazem o trabalho junto ao professor, a escuta para o aprofundamento das queixas escolares, o suporte a atividades ou avaliações específicas e a participação em planejamento e reuniões pedagógicas. No que concerne à utilização de recursos ou referenciais teóricos as psicólogas mencionaram marcos legais, e como referencial teórico Vigotski teve destaque, embora outros autores citados não tenham relação direta com o tema da inclusão escolar.

Foi possível acessar, por meio das respostas dos professores da sala de aula regular, três ações voltadas ao planejamento e elaboração de adaptações curriculares realizadas durante a pandemia, tais como: uma investigação prévia sobre o nível de aprendizagem do aluno para fazer a adaptação; a ampliação de fontes em atividades impressas; e vídeos explicativos com o conteúdo da aula traduzido em LIBRAS e o envio de PDF. No entanto, além dessas ações específicas os mais citados foram as atividades impressas, videochamada, vídeos e grupos de *WhatsApp*.

A pesquisa realizada possibilitou observar que ainda há barreiras a serem superadas como a atitudinal, o pouco preparo dos profissionais para saber como conduzir as adaptações curriculares ou preenchimento do Plano Educacional Individualizado. Alguns conceitos básicos que ainda não foram internalizados pelas psicólogas como, por exemplo, a diferença entre flexibilizações e adaptações curriculares ou entre igualdade e equidade. Nesse quesito, os professores demonstraram um domínio mais adequado do que a literatura da área da inclusão escolar refere.

Diante desse cenário, propõe-se que os profissionais da psicologia que vão atuar nos espaços educativos, quer seja por meio de contratos de trabalho, concursos públicos ou prestando assessoria, atue de forma contínua, com foco no acompanhamento dos processos de

ensino-aprendizagem e no aprofundamento em conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, principalmente nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski. Afirma-se esse referencial teórico porque os pressupostos dessa teoria se mostram mais alinhados a realidade das escolas brasileiras, e embasam concepções e práticas voltadas a democratização do acesso ao ensino. É fundamental a busca continuada por pesquisas sobre as possibilidades de atuação de psicólogos em contextos educacionais, a apropriação de marcos legais e técnicos que alicersem a prática que expressem uma educação inclusiva e um diálogo permanente entre os profissionais na direção de elaborar propostas de ensino e atividades que respeitem a complexidade e peculiaridade de cada sujeito em seu percurso para a aprendizagem de ferramentas e modos socioculturais.

Além disso, é importante serem realizadas reuniões com a família e planejamentos com os professores para abordar temas relacionados à diversidade humana, educação inclusiva, rotinas escolares, processos de aprendizagem, desenvolvimento infantil, entre outros. Essas ações podem ser realizadas por meio de palestras, workshop e formação continuada. Acrescenta-se que se faz necessária a ação de mapeamento institucional contínuo para recolher informações acerca das dependências da escola e do histórico escolar dos alunos. Esses dados poderão servir de base para o assessoramento ao trabalho dos professores com o preenchimento do PEI, e na elaboração das adaptações curriculares.

Por fim, sugere-se que sejam desenvolvidos futuros estudos que ampliem a temática trabalhada que incluam a participação dos Supervisores Escolares, sendo profissionais importantes para a realização das adaptações curriculares, mas que devido às limitações referentes ao tempo de duração da pesquisa não foi possível acrescentar. Além desse aspecto, que também sejam abordadas questões referentes à raça, a classe social e serem contemplados profissionais com deficiência.

## REFERÊNCIAS

---

- Albuquerque, J. A., & Braz-Aquino, F. de S. (2018). Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um levantamento da literatura. *Psico-USF*, Bragança Paulista, 23(2), 307-318. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Andrada, P. C., Macedo, P. H., Gasparelli, T. C., Canton, F. C. de O., Roviada, M. B., & Cruz, P. S. G. da. (2018). Possibilidades de Intervenção do Psicólogo Escolar na Educação Inclusiva. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 123–141. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110110>
- Anuário Brasileiro da Educação Básica. (2020). *Educação Especial/Inclusiva*. (9ª ed. pp. 52-55). Moderna.
- Backes, D. I. M., & Pereira, V. C. S. (2007). Educação Inclusiva: Diálogos e fazeres possíveis na Escola Regular. Um compromisso da supervisão escolar? *Prâksis: Revista do ICHLA*, 2(1), 25-30.
- Bagagi, P. S. (2010). *Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no ensino infantil: avaliação de professores*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista].
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Editora Presses Universitaires de France.
- Barros, V. S. C., & Mourão, L. (2020). Professional Career of Women Scientists in the Light of Gender Stereotypes. *Psicologia Em Estudo*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46325>

- Bezerra, H. J. S., & Correia, M. F. B. (2020). Psicologia Escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In Marinho-Araújo, C. & Sant’Ana, I. M. (Org.), *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica* (1ª ed., pp. 31-53). Átomo & Alínea.
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm).
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192).
- Brasil. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Campbell, F. K. (2001). “Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.” *Griffith Law Review*, 10(1), 42-62.
- Cardoso, M. R. G., Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), p.98-111.
- Cavalcante, L. de A., & Aquino, F. S. B. (2019). Favoring practices to school context: Discussing school psychologist’s academic education and performance. *Psico-USF*, 24(1), 119–130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. CFP.
- Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul [CRPRS]. (2022). *Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul*. CRPRS.

- Costa, K., Fernandes, J. S. G., Andrade, M. S., Montiel, J. M., & Bartholomeu, D. (2015). Psicopedagogia em foco: caracterização do status atual dos estudos no Brasil. *Revista Psicopedagogia*, 32(98), 182-190.
- Cunha, S. R. (2021). As contribuições da teoria histórico-cultural para a atuação em classes multisseriadas. Obutchénie: *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 5(3), 787-802. <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-55727>
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos.
- Fazenda, I. (2008). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. Editora Cortez.
- Figuerêdo, R. B., & Cruz, F. M. L. (2017). Psicologia: Profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 803–828. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p803>
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2021). Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação e Realidade*, 46(3), 1-21. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>
- Gesser, M. (2020). Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In Oltramari, L. C., Feitosa, L. G. C. & Gesser, M. (Org.), *Psicologia escolar e educacional [recurso eletrônico]: processos educacionais e debates contemporâneos* (1ª ed., pp. 93-115). Edições do Bosque.
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., Juracy, M., & Toneli, F. (2012). A contribuição do Modelo Social da deficiência à psicologia social. In *Psicologia & Sociedade*. 24(3), 557-566.

- Griboski, C. M., Alves, D. O., Barbosa, K. A. M., Baptista, C. R., Mantoan, M. T. E., Almeida, M. A., Figueiredo, R. V., Quadros, R. M., Freitas, S. N., Dutra, C. P., Osório, A. C. N., Manzini, E. J., & Fleith, D. S. (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 4(1), 7-17.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano dentro da escola: a questão do método. In Dazzani, V. & Souza, V. L. T. (Org.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (1ª ed. pp. 21-35). Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Ribeiro, F. D. M., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S. S. G. T. da, Santos, L. C. L., & Dias, C. N. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia Da IMED*, 11(1), 153. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Lei nº 7.846, de 04 de agosto de 1995. (1995). *Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais*. <https://leismunicipais.com.br/a1/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1995/784/7846/lei-ordinaria-n-7846-1995-obriga-a-presenca-de-tecnicos-em-educacao-nas-escolas-municipais?r=p>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei nº 12.764, de dezembro de 2012. (2012). *Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)
- Lei nº 12.796, de abril de 2013. (2013). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm)
- Lemes, M. J., & Almeida, M. N. (2020). Reflexões sobre a superação de práticas excludentes em favor da educação especial inclusiva: a atuação do psicólogo escolar. In Facci, M. G. D., & Anache, A. A. (Org.), *Psicologia e Educação Especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional* (1ª ed., pp. 183-202). Editora: CRV.
- Lima, E. B., Ferreira, S. M., & Lopes, P. H. (2020). Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In Gesser, M., Böck, G. L. K., & Lopes, P. H. (Org.), *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social*. (1ª ed., pp. 165-188). Editora: CRV.
- Machado, A. F. C., & Moraes, D. S. (2020). Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Especial: construindo possibilidades de intervenção. In Facci, M. G. D., & Anache, A. A. (Org.), *Psicologia e Educação Especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional* (1ª ed., pp. 149-160). Editora: CRV.
- Maduro, C. B., & Rodrigues, P. A. A. (2020). Adaptação curricular: análise de uma sequência didática de matemática. *Revista Educação em Foco*, 25(3), 857-882. <https://doi.org/10.22195/2447-524620202532911>
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: a opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19(1), 146-163.
- Marques, H. C. R., Barroco, S. M. S., & Silva, T. S. A. (2013). O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 503-518.

- Martínez, A. M. (2007). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Editora Alínea.
- Mendes, E. G. (2009). Inclusão Escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In Martins, L. A. R., Pires, J., & Pires, G. N. L. (Orgs.), *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas* (pp. 19-51). Natal: EDUFRN.
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). L'analyse de contenu comme méthodologie. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044–1066. <https://doi.org/10.1590/198053143988>
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Editora Hucitec.
- Nakano, T. C., Roza, R. H., & Oliveira, A. W. (2021). Ensino Remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. *Revista e-Curriculum*, 19(3), 1368-1392.
- Nascimento, A. R. D., & Aquino, F. S. B. (2019). Compreensão de docentes da Educação Básica acerca do trabalho de psicólogas (os) escolares e equipes pedagógicas no suporte ao processo de ensino-aprendizagem. In: *V Encontro Maranhense de Psicologia na Educação, III Seminário Nordeste de Psicologia da Educação e II Colóquio de Psicologia Escolar do Maranhão*, UFMA. <https://www.doity.com.br/anais/psicologiaescolarma/trabalho/110032>
- Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba].
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. (Org.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. (1ª ed., pp. 175-192). Editora Alínea.
- Oliva, D. V. (2011). *A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo - USP].

- Oliveira, A. A. S., & Prieto, R. G. (2020). Multifunctional resource room teacher training and enactment with the diversity of the target population of special education. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 26(2), 235–252. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>
- Oliveira Júnior, A. P., & Sforni, M. S. F. (2018). Critérios e formas de adaptação curricular para alunos com deficiência visual na rede regular de Ensino. *Educação em foco*, 21(34), 263-281.
- Oliveira, M. A., & Leite, L. P. (2011). *Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. Paidéia*, 21(49), 197-205.
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir En ellas. In Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. *El construtivismo en el aula*. Editora Graó.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report – 51*. WHO. [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57\\_10](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10)
- Potrich, M. V. (2022). Psicologia escolar e educação inclusiva: vivências de um caminho percorrido. In: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (Org.), *Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul*. (1ª ed., pp. 156-160). CRPRS.
- Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: Relato de pesquisa. *Psicologia*

*Escolar e Educacional*, 19(1), 143–152. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191814>

Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. (2001). *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. (2010). *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)

Resolução nº 8, de 29 de março de 2006. (2006). *Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_06.pdf)

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. (2012). *Publicada resolução 466 do CNS que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Conselho Nacional de Saúde*. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Ruppel, C., Hansel, A. F., & Ribeiro, L. (2021). Vygotsky e a defectologia. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(1), 11–24. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021>

Salvadori, C. D., & Silva, M. D. (2022). Os acontecimentos produzem novos sujeitos: espaço de convivência e reflexão aos profissionais da área da inclusão. *In: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (Org.). Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul*. (1ª ed., pp. 161-165). CRPRS.

- Santana, F. M., Sousa, G. A., & Ribeiro, M. S. S. (2022). Formação generalista: a percepção de egressos de Psicologia. *Fractal: Revista de Psicologia*, 34, 1-8. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/5887>
- Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Editora: Vozes.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de pesquisa em psicologia*. Editora: AMGH.
- Silva, C. L., & Leme, M. I. S. (2009). O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(3), 494-511. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>
- Tada, I. N. C., Barbosa, D. E. P., & Sóris, S. S. (2020). Formação Inicial de Psicólogos em Educação Especial: contribuições da psicologia escolar. In Facci, M. G. D. & Anache, A. A. (Org.), *Psicologia e Educação Especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional* (1ª ed., pp. 203-220). Editora: CRV.
- Teo, T. (2015). *Critical Psychology: A Geography of Intellectual Engagement and Resistance*. *American Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038727>
- Vigotski, L. S. (1983/2021). *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Prestes, Z. & Tunes, E. (Orgs.). (Z. Prestes, E. Tunes & C. C. G. Santana, Trad.). E-papers.
- Vygotsky, L. S. (1983/1997) *Obras Escogidas: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

Wiles, J. M. (2022). Psicologia escolar na contramão dos processos de medicalização: uma aposta na inclusão de cada um. *In: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (Org.). Percursos e experiências da Psicologia na e com a Educação no Rio Grande do Sul.* (1ª ed., pp. 151-155). CRPRS.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“Concepções e práticas de psicólogos(as) escolares e docentes acerca das adaptações curriculares: um estudo em contextos públicos de educação”**, conduzida pela discente **Wanessa de Macêdo Gomes**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação e responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Fabíola de Sousa Braz Aquino**.

O objetivo deste estudo consiste em conhecer e analisar as concepções e práticas de psicólogos (as) escolares e docentes sobre as adaptações curriculares em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB. Para isto, a pesquisa será realizada com psicólogos(as) escolares, professores(as) do Ensino Fundamental I, e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado que atuam em escolas públicas do município de João Pessoa-PB. Objetiva-se contribuir para uma maior compreensão acerca da atuação do psicólogo escolar com foco nas demandas de adaptação curricular e, com isso, contribuir com reflexões amparadas na literatura atualizada sobre o tema, sugerir futuros estudos e propor ações que possam colaborar com o trabalho do(a) psicólogo(a) escolar.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada que será mediada pela pesquisadora. A coleta de dados poderá ocorrer presencialmente ou de forma online, como alternativa de realização da pesquisa por meio da plataforma *Google Meet* e *Formulários Google*, a depender das condições sanitárias do Município de João Pessoa-PB e das diretrizes da Secretaria de Educação Municipal, como

forma de enfrentamento à COVID-19. Salienta-se que, na coleta online a entrevista será registrada através da opção de gravação da plataforma digital ou com o auxílio de um gravador de voz para posterior transcrição e análise. Sendo assim, solicitamos também a sua autorização para gravar imagem e/ou voz e apresentar dados totais ou parciais em publicações e/ou eventos científicos da área de psicologia escolar. Para tanto, asseguramos a confidencialidade e o anonimato quando os resultados forem publicados, bem como, a proteção de sua imagem e de sua privacidade respeitando os princípios éticos em pesquisa.

Advertimos também que de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos os riscos envolvendo a sua participação são mínimos. Podendo ocasionar algum desconforto durante a resposta aos itens do questionário sociodemográfico ou da entrevista semiestruturada. Entretanto, caso surja algum desconforto ou constrangimento durante a sua participação, respeitando-se os preceitos éticos, a entrevista será imediatamente interrompida. Ainda que sejam previstos riscos mínimos, os benefícios resultantes da pesquisa são relevantes para uma maior compreensão acerca das potencialidades do trabalho de psicólogos(as) escolares diante das demandas de adaptações curriculares.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária, portanto, você não receberá nenhuma remuneração pelas informações prestadas, nem tampouco será obrigado(a) a colaborar com o estudo, podendo desistir a qualquer momento sem acarretar prejuízos financeiros. Caso haja algum dano você será indenizado(a). O presente documento, portanto, contará com duas vias, uma para o participante e a outra para o arquivamento das pesquisadoras, devendo ser lido com cautela e ter seu consentimento devidamente declarado.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, Fabíola de Sousa Braz Aquino ou a mestranda Wanessa de Macêdo Gomes.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Wanessa de Macêdo Gomes

Endereço (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, CEP: 58.033-455.

Telefone: (83) 99603-7796 / E-mail: wanessademac@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

 (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

## ANEXO B

## PARECER CONSUBSTANCIADO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Concepções e práticas de psicólogos(as) escolares e docentes acerca das adaptações curriculares: um estudo em contextos públicos de educação

**Pesquisador:** WANESSA DE MACEDO GOMES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52042521.2.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.151.249

## Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba cuja pesquisadora pretende conhecer e analisar as concepções e práticas de psicólogos(as) escolares e docentes sobre as adaptações curriculares em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB.

## Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e analisar as concepções e práticas de psicólogos (as) escolares e docentes sobre as adaptações curriculares em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB.

Objetivo Secundário:

Delinear o perfil sociodemográfico de psicólogos (as) escolares, docentes da sala de aula do Ensino Fundamental I regular e professores (as) do AEE; Listar os principais tipos de deficiências e necessidades educacionais específicas de estudantes das escolas pesquisadas; Identificar e analisar as ações de psicólogos (as) escolares, professores(as) da sala de aula regular e do AEE frente a demandas de inclusão escolar; Conhecer as concepções dos psicólogos (as) escolares acerca das Adaptações Curriculares e qual seu papel neste processo; Investigar a compreensão de

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.151.249

docentes da sala de aula regular e professores (as) do AEE acerca da atuação do (a) psicólogo escolar na elaboração das Adaptações Curriculares; Citar os tipos de ações que os docentes entendem ser importantes na assessoria de psicólogos escolares relativas às adaptações curriculares; Averiguar as ações dos docentes frente a demandas de adaptações curriculares; Elencar os profissionais que auxiliam os docentes nas adaptações curriculares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos envolvendo a pesquisa com os(as) participantes são mínimos. Podendo ocasionar algum desconforto durante a resposta aos itens do questionário sociodemográfico ou da entrevista semiestruturada. Entretanto, caso surja algum desconforto ou constrangimento durante a sua participação, respeitando-se os preceitos éticos, a entrevista será imediatamente interrompida.

Benefícios:

Os benefícios resultantes da pesquisa são relevantes para uma maior compreensão acerca das potencialidades do trabalho de psicólogos(as) escolares diante das demandas de adaptações curriculares.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com o intuito de captar aspectos subjetivos de grupos e segmentos, de histórias sociais do ponto de vista dos atores, de relações e análises de discursos e de documentos. A pesquisa, em princípio, pretende ser realizada de forma presencial em escolas do Ensino Fundamental I, da rede pública do município de João Pessoa-PB. No entanto, diante da atual crise sanitária que assola o país por causa da COVID-19(Organização de Mundial de Saúde [OMS], 2020), caso as medidas de distanciamento social permaneçam sendo necessárias na localidade de João Pessoa-PB durante o período de coleta da pesquisa, pretende-se, de forma alternativa, realizar a coleta de dados de forma online. Para atender aos objetivos propostos neste trabalho, serão utilizados, inicialmente, Questionários Sociodemográficos, com o intuito de conhecer melhor os perfis dos (as) Psicólogos (as) Escolares e dos (as) Professores (as) da sala de aula regular e do AEE. Em seguida, serão aplicadas as entrevistas semiestruturadas para obter informações sobre a temática estudada com a finalidade de compreender como está sendo desenvolvido o trabalho de psicólogas(os) escolares frente à demanda de adaptações curriculares, bem como professores (as) da sala de aula regular e do AEE tem percebido essa atuação.

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.151.249

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos formais do CEP, uma vez que a pesquisadora atendeu as recomendações do CEP.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sou de parecer favorável que esse projeto de pesquisa seja executado, salvo melhor juízo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1822448.pdf	19/11/2021 20:30:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_CEP_19_11_21.pdf	19/11/2021 20:27:14	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_19_11_21.pdf	19/11/2021 20:26:25	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_PESQUISA_19_11_21.pdf	19/11/2021 20:25:43	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_19_11_21.pdf	19/11/2021 20:24:05	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito
Outros	CERTIDAO_AD_REFERENDUM_19_11_21.pdf	19/11/2021 20:22:30	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Wanessa.pdf	23/09/2021 19:38:17	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/09/2021 20:01:22	WANEISSA DE MACEDO GOMES	Aceito

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.151.249

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/09/2021 19:29:14	WANESSA DE MACEDO GOMES	Aceito
---	----------	------------------------	-------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 07 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### FORMULÁRIOS DE PESQUISA DE MESTRADO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Inclusão escolar e o papel da(o) psicóloga(o) escolar nas adaptações curriculares: um estudo em contextos públicos de educação**”, conduzida pela discente **Wanessa de Macêdo Gomes**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Fabíola de Sousa Braz Aquino**. O objetivo geral deste estudo é conhecer e analisar as concepções e práticas de psicólogos (as) escolares e docentes sobre inclusão escolar e adaptações curriculares em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa-PB. Pretende-se com esta pesquisa contribuir para uma maior compreensão acerca da atuação do psicólogo escolar com foco nas demandas de adaptação curricular. Por isso, solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada que será realizada pela pesquisadora. Ressaltamos que, sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento. Todas as informações coletadas são anônimas e confidenciais, além de estarem condicionadas à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aqui será inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (caso seja necessário utilizar um formulário *online* a depender das condições sanitárias da cidade de João Pessoa-PB em decorrência do enfrentamento da pandemia da covid-19).

A seguir solicitamos que preencha o questionário sociodemográfico para que possamos conhecer de que forma ocorre sua inserção no campo de trabalho.

**APÊNDICE B****QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR E DA SALA DE AEE

**Instrução:** leia com atenção e preencha os dados com cautela.**Idade:** \_\_\_\_\_**Gênero:** ( ) feminino ( ) masculino ( ) outro: \_\_\_\_\_**Graduação:** \_\_\_\_\_**Instituição:** \_\_\_\_\_**Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_**Você participa ou já participou de algum curso de formação sobre inclusão escolar/educação inclusiva?**

( ) sim ( ) não

Qual(is)? \_\_\_\_\_

**Você realiza/realizou algum curso de aperfeiçoamento profissional relacionado à inclusão escolar/educação inclusiva?**

( ) sim ( ) não

**Caso sim, qual(is)?** \_\_\_\_\_**Pós-graduação:** ( ) sim ( ) não**Em caso afirmativo, assinale o último grau de sua titulação:**

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

**Área de Pós-graduação:** \_\_\_\_\_

**Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Profissão/cargo atual que ocupa na instituição:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação nesta escola:** \_\_\_\_\_

**Ano de admissão na rede municipal:** \_\_\_\_\_

**Ano de ingresso nesta instituição de ensino:** \_\_\_\_\_

**Na sala onde você exerce seu trabalho tem alguma criança com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?**

( ) sim ( ) não ( ) não sei

**Em caso afirmativo, quantos estudantes e qual(is) o(os) tipo(s) de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais?** \_\_\_\_\_

**Você exerce atividade laboral em outras instituições?** ( ) sim ( ) não

**Caso sim, que tipo de atividade exerce nessa outra instituição?**

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C**  
**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**  
**PSICÓLOGOS ESCOLARES**

**Instrução:** leia com atenção e preencha os dados com cautela.

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Gênero:** ( ) feminino ( ) masculino ( ) outro: \_\_\_\_\_

**Graduação:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_

**Você participa ou já participou de alguma formação específica para a atuação no campo da psicologia escolar?**

( ) sim ( ) não

Qual(is)? \_\_\_\_\_

**Você realizou algum curso de aperfeiçoamento profissional ou formação relacionada à inclusão escolar/educação inclusiva?**

( ) sim ( ) não

**Caso sim, qual(is)?** \_\_\_\_\_

**Pós-graduação:** ( ) sim ( ) não

**Em caso afirmativo, assinale o último grau de sua titulação:**

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

**Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na área escolar:** \_\_\_\_\_

**Forma de admissão na rede municipal:** \_\_\_\_\_

**Ano de admissão na rede municipal:** \_\_\_\_\_

**Ano de ingresso nesta instituição de ensino:** \_\_\_\_\_

**Na escola onde trabalha tem alguma criança com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?**

( ) sim ( ) não ( ) não sei

**Em caso afirmativo, quantas crianças com deficiência e/ ou necessidades educacionais especiais estão matriculadas na escola?** \_\_\_\_\_

**Em quais turmas estão matriculadas?** \_\_\_\_\_

**Em caso afirmativo, qual(is) tipo(s) de deficiências e/ou necessidades especiais foram identificadas?** \_\_\_\_\_

**Você exerce atividade laboral em outras instituições?**

( ) sim ( ) não

**Caso sim, que tipo de atividade exerce nessa outra instituição?**

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D**

### **INTRODUÇÃO PARA ENTREVISTA**

#### **PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR E DA SALA DE AEE**

Pensando em conhecer melhor sua prática profissional, serão realizadas perguntas sobre sua atuação referente à inclusão escolar e adaptações curriculares. Lembramos que para as questões que lhe serão dirigidas não existem respostas certas ou erradas.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. De acordo com sua experiência profissional, o que você entende por inclusão escolar?
2. Como você concebe a(o) estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Quem são os(a) alunos(as) que você englobaria em ações de inclusão?
3. No trabalho desenvolvido na escola, você tem realizado intervenções com alunos(as) que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, que procedimentos e recursos você tem utilizado?
4. As ações que desempenha na escola englobam a realização de adaptações curriculares para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, quais são essas ações e quem participa dessas ações com você?
5. O que você compreende por adaptação curricular?
6. Em sua opinião, qual o papel das adaptações curriculares para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?
7. Para você, quais profissionais da equipe pedagógica e de especialistas podem contribuir com as demandas de adaptações curriculares? De que forma?

8. Foi possível a equipe pedagógica planejar e realizar adaptações curriculares para os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais durante a pandemia?

Caso sim, quais foram às atividades e instrumentos utilizados?

**APÊNDICE E**  
**INTRODUÇÃO PARA ENTREVISTA**  
**PSICÓLOGOS ESCOLARES**

Nas escolas municipais de João Pessoa (PB), o(a) psicólogo(a) escolar é parte integrante do quadro de funcionários(as), e compõe a equipe de especialistas da SEDEC/PMJP. Pensando em conhecer melhor a prática desse(a) profissional, serão realizadas perguntas sobre sua atuação referente a inclusão escolar e adaptações curriculares. Lembramos que para as questões que lhe serão dirigidas não existem respostas certas ou erradas.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. De acordo com sua experiência profissional, o que você entende por inclusão escolar? Quem são os(a) alunos(as) que você englobaria em ações de inclusão?
2. Na sua opinião, como ocorre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais?
3. No trabalho desenvolvido na escola, você tem realizado intervenções com alunos(as) que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, que procedimentos e recursos você tem utilizado?
4. As ações que desempenha na escola englobam a realização de adaptações curriculares para os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais? Em caso afirmativo, quais são essas ações e quem participa dessa ação com você?
5. O que você compreende por adaptação curricular?

6. Em sua opinião, qual o papel das adaptações curriculares para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?
7. Na sua opinião, a(o) psicóloga(o) escolar pode contribuir com a equipe pedagógica diante de demandas de adaptações curriculares? De que forma?
8. Você utiliza de algum referencial teórico ou documentos que auxiliem sua atuação na escola especificamente no que se refere a demandas de inclusão? Caso sim, qual?
9. Foi possível a equipe pedagógica planejar e realizar adaptações curriculares para os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais durante a pandemia? Caso sim, quais foram às atividades e instrumentos utilizados?

