

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE**

**SONIA MARA DE FÁTIMA DA SILVA FRANCISKI**

**ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

**CHAPECÓ/SC  
2022**

**SONIA MARA DE FÁTIMA DA SILVA FRANCISKI**

**ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Projeto de dissertação apresentado à banca examinadora de qualificação da Dissertação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, do Centro de Educação a Distância - CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

CHAPECÓ/SC  
2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca  
Setorial do CEAD/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Silva Franciski, Sonia Mara de Fátima da

Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas / Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski. -- 2022. 103 p.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022. 1.

Práticas Pedagógicas Inclusivas. 2. Acessibilidade Curricular Inclusiva. 3. Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual. I. Demétrio Pereira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede. III. Título

**SONIA MARA DE FÁTIMA DA SILVA FRANCISKI**

**ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, na Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Profissional, Área de concentração: Educação, Inclusão.

**Banca Examinadora:**

**Presidente:**



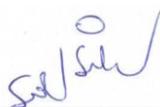
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Membros**



---

Prof. Dr. Alfredo Balduino Santos  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Solange Cristina da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



---

Prof.<sup>a</sup>. Ms. Yasmin Ramos Pires  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

## DEDICATÓRIA

Dedicamos esse estudo aos estudantes e pesquisadores que tiverem interesse em aprofundar seu conhecimento sobre a temática, à unidade escolar do município de Chapecó que abriu as portas para o desenvolvimento desta pesquisa, aos colegas professores na disponibilidade em compartilhar suas experiências que servirão de base para novas produções e reflexão sobre a atuação docente.

A todas as pessoas que fazem parte da nossa vida – familiares, colegas, professores e amigos.

*O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (Boaventura de Souza Santos).*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este percurso de formação acadêmica agradeço a tantas pessoas que, de algum modo, foram formidáveis nesta trajetória de formação e colaboraram de alguma forma para a conclusão da dissertação.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira, a quem tenho imensa admiração e respeito, pelo seu acolhimento, parceria e carinho, e pela sua condução no decorrer dessa formação. Foi um processo muito desafiador, ao mesmo tempo belo e doloroso, cheio de inquietações e novos aprendizados, mas a condução da Prof<sup>a</sup> Cléia me deu elementos que muito contribuíram para meu crescimento e para o próprio processo de aprendizagem na área da educação inclusiva, com uma riqueza de conhecimentos sobre a inclusão e, especialmente, dos estudantes com deficiência intelectual.

A todos os professores do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, que incentivaram e proporcionaram uma formação de qualidade para todos os/as acadêmicos/as e, principalmente, à Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, pelo apoio, confiança, disponibilidade e as contribuições que despertaram inquietações, tornando-me desafiada pela pesquisa.

Aos participantes da banca de qualificação Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Maria Dutra de Carvalho, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, que com muito zelo e competência, contribuíram e somaram na edificação dessa dissertação.

Referencio a Professora Dr<sup>a</sup> Vera Márcia Marques Santos, as amigas mestrandas Carina Pasini Col e Katia Bomfiglio Espíndola, pela parceria, estímulo e a instigação na escrita e apresentação do artigo.

Aos colegas de mestrado, agradeço pelas constantes partilhas de conhecimento, anseios, congratulações e encorajamento durante a trajetória do curso. Com vocês se tornou mais leve essa caminhada. Expresso meu carinho especial aos meus colegas Carina, Katia, Bruna, Jéssica, Andréia, Adriano e Oscar que me acalentaram nos momentos difíceis, dividindo as angústias, incertezas, aflições e ansiedade, oferecendo sempre uma escuta atenta.

Menciono os meus amigos/as, comadres/compadres, tias e tios, enfim, todos os que compreenderam a minha ausência, que acolheu, compreendendo a pesquisa, em especial a equipe gestora e a todos/as aos colegas/os professores, que me acolheram com disposição e respeito, partilhando sua experiência na prática pedagógica, com dedicação e carinho, contribuindo para o sucesso deste estudo.

Reporto-me os meus pais, Sebastião da Silva/Loreni Vidal da Silva, que souberam entender os momentos de ausência e as horas de estudo e sempre confiaram em meus sonhos, me ensinaram a acreditar que é possível realizá-los, além de mostrarem que trabalho e honestidade são necessários para atingir metas. AMO VOCÊS!

Aos meus avós maternos e paternos, em especial a minha avó/mãe Universina Rodrigues da Silva (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar e a compreender a inclusão das pessoas com deficiência, com amor, dedicação, compreensão e muito apoio, que sempre me acolheu e não mediu esforços para me ajudar nos momentos mais difíceis da minha vida, orientou-me a trilhar o caminho do bem com honestidade e perseverança.

As minhas irmãs, Sandra, Vanusa e Valderis, cunhados e sobrinhos/sobrinhas que sempre torceram e compreenderam as minhas ausências e por trazerem acalento na minha vida nos momentos difíceis no percurso da escrita da dissertação.

Aos meus filhos Bernardo, Maria Valentina, Yuri Henrique e a nora Camila Pereira Machado, que, mesmo quando estive ausente nos fins de semana e férias devido aos estudos, compreendiam, transmitindo seus afetos, amor e atenção.

Ao meu esposo Mauro Antônio Franciski, meu companheiro, meu apoio para todas as situações e também incentivador dessa formação, que compreendeu os momentos de ausência, dando força e amparo nas horas mais difíceis, demonstrando sempre seu amor, companheirismo e dedicação. Obrigada!

A todos os alunos com deficiência, com os quais convivi nesta caminhada, que me ensinaram a lutar e valorizar a vida acima de tudo, por meio de exemplos, transmitindo coragem, amor e persistência em tudo o que fazemos, aprendendo, assim, o sentido da vida.

Enfim, é difícil agradecer sem esquecer de alguém, mas, por isso, registro meu pedido de perdão e meus agradecimentos sinceros!

## RESUMO

A inclusão escolar tem sido um desafio para as escolas de ensino comum. O fato de se garantir o direito à matrícula e à permanência de todos os alunos, não esgota a discussão sobre a inclusão desses sujeitos, ao contrário, apenas dá início às inúmeras questões que carecem de ser discutidas no campo educacional. Esta dissertação é resultado da pesquisa que buscou *analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Chapecó/SC*. As práticas pedagógicas inclusivas na escolarização de estudantes com deficiência intelectual constituem no objeto desta pesquisa. A problemática da pesquisa consiste em: *Como as práticas pedagógicas inclusivas são organizadas a partir da acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Chapecó/SC?*. Estabelecemos algumas opções metodológicas a partir das contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999; 2002), Minayo (2002), Lakatos e Marconi (2003), Prodanov e Freitas (2013) e Bardin (2016) para seguir com a pesquisa numa abordagem qualitativa, a pesquisa aplicada por gerar um produto possível de ser aplicável no contexto escolar, além de se constituir numa pesquisa exploratória e descritiva, conforme os objetivos propostos. Com base nas opções de coleta de dados optamos pelas pesquisas: *a) bibliográfica*, por permitir o acesso à referências teóricas e produções acadêmicas selecionadas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com o objetivo de verificar o que tem sido produzido sobre a temática deste estudo; *b) documental*, com a possibilidade de identificar documentos oficiais no âmbito nacional e municipal que regulamentam a educação especial em Chapecó/SC; *c) participante*, a fim de realizar entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados. A opção por este tema de estudo foi motivada pela experiência docente na atuação como professora do atendimento educacional especializado. Os resultados evidenciaram diferentes fatores que carecem ser acatados para que processo de inclusão escolar na instituição se efetive, entre os quais a capacitação e ou a formação continuada mais específicas para estudantes com deficiência intelectual, bem como, a sistematização de ações que de fato viabilizem a construção de um currículo acessível para esses estudantes. Constata-se necessário que contemple no Projeto Político Pedagógico da escola a formação de grupos de estudos para a troca de experiências e que seja diligenciado o planejamento colaborativo, assim como, a docência compartilhada. Assim, temos a expectativa de contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente com estudantes com deficiência intelectual, com a proposição de um guia pedagógico, como produto educacional “Acessibilidade Curricular no Contexto Escolar: As Práticas Pedagógicas Inclusivas – com orientações e sugestões de acessibilidade curricular e orientação sobre a temática.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas Inclusivas, Acessibilidade Curricular Inclusiva, Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Seleção das produções acadêmicas com descritor de Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais .....	22
Quadro 2. Seleção das produções acadêmicas com descritor Acessibilidade Curricular Inclusiva .....	26
Quadro 3. Seleção das produções acadêmicas com descritor Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual .....	29

## LISTA DE TABELA

Tabela 1. Seleção de produções acadêmicas nas bases de dados de Dissertações e Teses na BDTD. ....	20
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Seleção das produções acadêmicas 2015-2020 na BDTD. ....	21
Gráfico 2. Levantamento de produções acadêmicas entre 2015-2020 com o descritor: Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais .....	23
Gráfico 3. Levantamento de produções acadêmicas entre 2015-2020 com o descritor Acessibilidade Curricular Inclusiva.....	26
Gráfico 4. Levantamento de produções acadêmicas entre 2015-2020 com o descritor Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	29
Gráfico 5. Formação dos participantes da pesquisa .....	51
Gráfico 6. Tempo de atuação.....	52
Gráfico 7. Formação de professores .....	55
Gráfico 8. Formação /capacitação .....	57
Gráfico 9. Dificuldade no planejamento, estudantes com deficiência intelectual.....	61
Gráfico 10. Planejamento colaborativo .....	62

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01. Localização do município de Chapecó no mapa de Santa Catarina.....	46
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
APA	Associação Americana de Psicologia
ATPCs	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPP	Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick
CEB	Conselho da Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FENASP	Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi
HD	Sigla do inglês hard disk - disco rígido
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Planejamento Educacional Individualizado

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEDUC	Secretaria de Educação de Chapecó
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SC	Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>20</b>
2.1 PRODUÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS .....	21
2.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ACESSIBILIDADE CURRICULAR INCLUSIVA.....	25
2.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	28
<b>3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>32</b>
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL .....	32
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	37
<b>3.2.1 Concepção de deficiência intelectual .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.2 Concepções de acessibilidade.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2.3 Escolarização de estudantes com deficiência intelectual.....</b>	<b>41</b>
<b>4 OPÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>42</b>
4.1 TIPOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	43
<b>4.1.1 Da pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1.2 Da pesquisa documental.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1.3 Da pesquisa participante.....</b>	<b>44</b>
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE CHAPECÓ.....	45
<b>4.2.1 Contexto e amostra da pesquisa .....</b>	<b>47</b>
4.3 DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	47
<b>4.3.1 Do impacto no âmbito da educação escolar .....</b>	<b>48</b>
4.4 A ÉTICA E OS RISCOS DA PESQUISA .....	49
<b>5 SOBRE OS EIXOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>50</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	51
<b>5.1.1 Formação de professores .....</b>	<b>54</b>
<b>5.1.2 Planejamento colaborativo .....</b>	<b>60</b>

<b>5.1.3 Práticas pedagógicas inclusivas.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1.4. Políticas curriculares.....</b>	<b>70</b>
<b>5.1.5 Acessibilidade curricular como direito humano na educação.....</b>	<b>76</b>
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL - ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO ESCOLAR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICA INCLUSIVAS.....</b>	<b>78</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL (PRESENCIAL) PARA PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TENHA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS .</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS(ES) DE 1ºs A 5ºs ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS. Município de Chapecó/ SC.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE V – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DO FIEL GUARDIÃO .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE VI – PRODUTO EDUCACIONAL (GUIA) .....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse texto apresentamos um estudo vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cuja linha de pesquisa é Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As práticas pedagógicas inclusivas, na escolarização de estudantes com deficiência intelectual<sup>1</sup>, se constituem no objeto desta pesquisa e possuem, como objetivo, analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da acessibilidade curricular, definida para estudantes com deficiência intelectual, dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de educação de Chapecó/SC.

A opção por esse estudo é motivada pelas experiências docentes, as quais têm contribuído para nosso ‘saber fazer’, enquanto professora. Destacamos que esse percurso tem ligação com a graduação inicial em Pedagogia, realizada no período de 2005 a 2008, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), com a especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluída em 2009, no Centro de Ensino Superior de Chapecó, Faculdade Empresarial Celer Faculdades e, especialmente, em razão da Licenciatura em Educação Especial, concluída em 2014, na Unochapecó e, posteriormente, com a especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, cursada na Faculdade (UniBR).

Soma-se a esse percurso de formação acadêmica, nossa atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), diretamente com o público da educação especial, conforme define a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e, também, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece, em seu art. 27, “[...] o direito da pessoa com deficiência ao sistema educacional em todos os níveis de aprendizado”. Importa destacar que as experiências profissionais tiveram vinculação com a área da educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, segunda professora<sup>2</sup> e como professora de AEE, na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), local de atuação, no presente momento.

---

<sup>1</sup> Neste texto, optamos pelo termo *estudantes com deficiência intelectual* para nos referir aos sujeitos com deficiência definido como público da educação especial (BRASIL/PNEEPEI, 2008).

<sup>2</sup>A nomenclatura utilizada pela Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016, (SANTA CATARINA, 2016) caracteriza este profissional como ‘Segundo Professor de Turma’. No município de Chapecó, regido pelas Resoluções Nº. 002/09 (CHAPECÓ, 2009) e Nº. 001/11 (CHAPECÓ, 2011), este profissional é chamado de

Uma das inquietações que esteve muito presente em nossa caminhada, como professora, foi a trajetória de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, principalmente pelos desafios que cada um nos coloca, enquanto educadora que arca com o compromisso dos atos e o processo de ensino e aprendizagem, bem como entender como esses sujeitos se apropriam do conhecimento.

Assim, a oportunidade de ampliar o entendimento sobre a inclusão escolar, visando a promoção da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, contribui ainda mais para seguir com o desenvolvimento dessa pesquisa, no mestrado profissional em educação inclusiva.

Para desenvolver esse estudo levantamos a seguinte problemática: Como as práticas pedagógicas inclusivas são organizadas a partir da acessibilidade curricular, na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de educação de Chapecó/SC? Para responder esta questão, estabelecemos algumas opções metodológicas, com base nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999; 2002), Minayo (2002), Lakatos e Marconi (2003), Prodanov e Freitas (2013) e Bardin (2016).

Como a intencionalidade da pesquisa é ser aplicada, para gerar um produto possível de ser praticado no contexto escolar, a abordagem escolhida é a qualitativa, por se constituir numa pesquisa exploratória e descritiva, conforme os objetivos propostos. Com base nas opções de coleta de dados, seguimos com as pesquisas: a) bibliográfica, por permitir o acesso à referenciais teóricos e produções acadêmicas, selecionadas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com a intencionalidade de verificar o que tem sido produzido sobre a temática deste estudo; b) documental, com a possibilidade de identificar documentos oficiais no âmbito nacional e municipal que regulamentam a educação especial em Chapecó/SC; c) participante, a fim de realizar entrevista estruturada, instrumento de coleta de dados, a ser utilizado com professores de uma escola municipal, que consiste em uma amostra não-probabilística e técnicas intencionais. Ainda, estabelecemos alguns objetivos específicos que poderão contribuir com os resultados pretendidos, na elaboração do produto final, como prevê o mestrado profissional:

a) Selecionar produções acadêmicas sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, nos anos iniciais do ensino fundamental;

---

‘Segundo Professor em Turma’. Nesta produção, optamos por aludir como ‘Segundo Professor’, contextualizando com as legislações citadas.

b) Identificar normativas da rede municipal de educação de Chapecó/SC, que regulamentam as acessibilidades curriculares para estudantes, que são públicos da educação especial, no contexto da educação básica;

c) Descrever as práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas em sala de aula, na escolarização de estudantes com deficiência intelectual;

d) Desenvolver um guia pedagógico de práticas pedagógicas inclusivas, como produto educacional.

A partir desses objetivos elaboramos um *guia pedagógico*, como resultado final do produto educacional, com sugestão de práticas pedagógicas inclusivas que podem contribuir para a acessibilidade curriculares, direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual.

A organização do texto encontra-se estruturada em seções, as quais delimitamos: primeiro - dados introdutórios da pesquisa; na segunda seção, apresentamos uma revisão de produções acadêmicas; na terceira, apontamos algumas notas teóricas relevantes para subsidiar o estudo e, na quarta seção, descrevemos as opções metodológicas definidas para atingir os objetivos pretendidos, seguindo para a quinta seção, subdivididos em eixos temáticos apresentando as análises dos resultados. Enquanto a sexta seção discorre com a proposição do produto como: Acessibilidade curricular no contexto escolar: práticas pedagógicas inclusivas.

## 2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo apresentamos um quadro de revisão de literatura, com base na BDTD, onde, para a seleção das mesmas, utilizamos os seguintes descritores: Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais, Acessibilidade Curricular Inclusiva e Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual. Num segundo recorte foi agregado o termo Educação Básica. O levantamento foi realizado a partir do espaço temporal dos anos de 2015 a 2020, considerando a instituição da LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015). Para tanto, realizamos a leitura dos resumos e introdução, delimitando a seleção final das produções acadêmicas, conforme a Tabela 1.

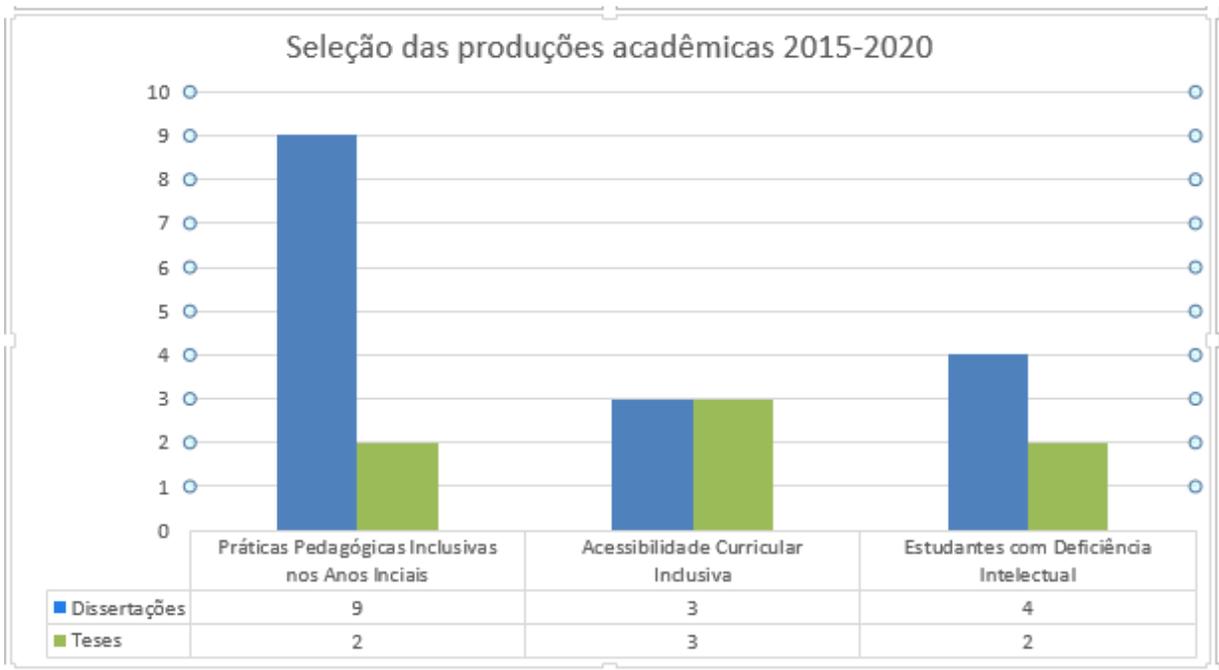
Tabela 1. Seleção de produções acadêmicas nas bases de dados de Dissertações e Teses na BDTD.

<b>Base de Dados – BDTD: Recorte temporal 2015/2020</b>			
<b>Descritores</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total por Descritor</b>
Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais	09	02	11
Acessibilidade Curricular Inclusiva	03	03	06
Estudantes com Deficiência Intelectual	04	02	06
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>07</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao total, selecionamos 23 produções acadêmicas, sendo 16 dissertações e 07 teses, as quais o uso do descritor Práticas Pedagógicas Inclusivas nos anos iniciais obteve maior incidência, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1. Seleção das produções acadêmicas 2015-2020 na BDTD.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme os critérios de refinamento das produções acadêmicas, aplicados no levantamento na base de dados da BDTD, com recorte temporal entre os anos de 2015-2020 e os recursos textuais, verificamos que as produções em dissertações de mestrado foram mais recorrentes.

## 2.1 PRODUÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Iniciamos as buscas na BDTD utilizando o descritor “práticas pedagógicas inclusivas” e foram localizadas 1.057 produções acadêmicas, dentre teses (T) e dissertações (D). Com o recorte temporal de 2015 a 2020, obtivemos o total de 548 trabalhos. Sendo ainda um quantitativo extenso, agregamos o termo Anos Iniciais e obtivemos 41 produções. Após uma leitura mais efetiva desses trabalhos, entre resumos, introdução e, quando necessário, partes textuais, chegamos ao limite de 11 textos, apresentados no Quadro 1.

### Quadro 1. Seleção das produções acadêmicas com descritor de Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais

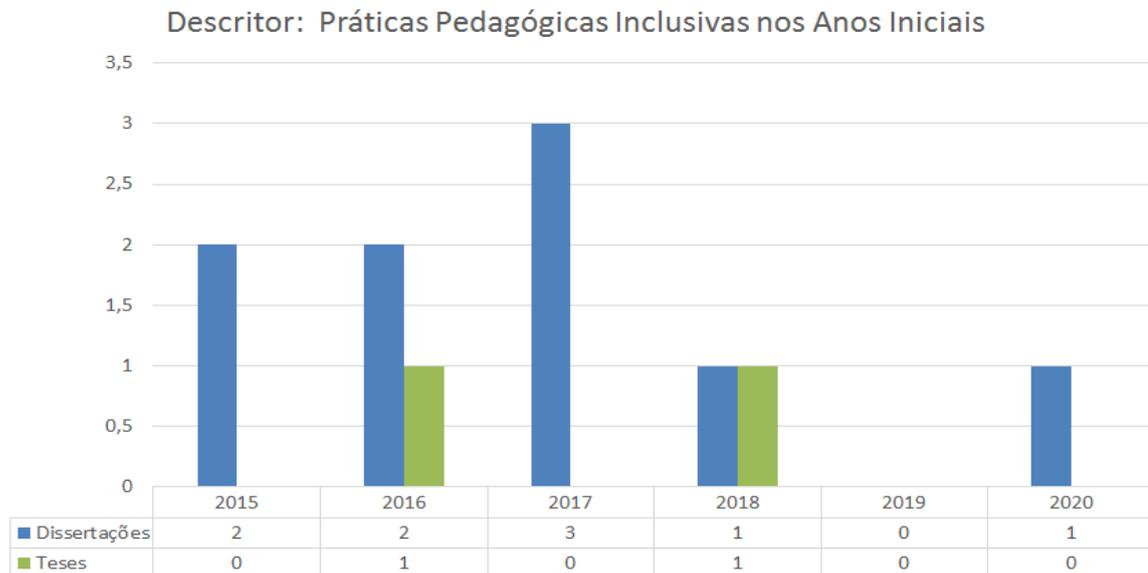
TÍTULO	AUTOR/ORIENTADOR	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO
Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense	Andréa Carla Bastos Pereira <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva	D	2020
Formação Docente A Partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para Gamificação de Atividades como Estratégia na Alfabetização Inclusiva	Fernanda Beatriz da Costa Miranda de Carvalho <i>Orientador:</i> Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa	D	2018
Professor de Apoio Pedagógico e Estudantes Público Apto da Educação Especial: Práticas Pedagógicas Inclusivas	Juliany Mazera Fraga <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Andrea Soares Wu	D	2017
Percepções e práticas Pedagógicas de Professores Regentes de Anos Iniciais em relação aos Alunos com Necessidades Especiais	Natália Barbosa Verissimo <i>Orientadora:</i> Profa Dra. <sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano	D	2017
A escolarização do aluno com síndrome de down e o ensino especializado	Danielle Lueth Assaf <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Zeila de Brito Fabri Demartini	D	2017
Práticas de Escrita em Ambiente Digital: Proposta de Educação Colaborativa	Célia Regina Fialho Bortolozo <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Eliana Marques Zanata	D	2016
Diálogos Entre o Currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual	Érica Costa Vliese Zichtl Campos <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch	D	2016
Formação Continuada em Matemática: Diversidade nos Processos Formativos para Professores dos Anos Iniciais	Kelly Inacia de Sousa <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Ana Lúcia Manrique	D	2015
Práticas Pedagógicas e Inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com Deficiência Intelectual	Mirela Granja Vidal Monteiro <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins	D	2015
Inclusão de Crianças com Deficiências nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: dificuldades apontadas por professores	Maria Francisca Braga Marinho <i>Orientador:</i> Prof. Dr.. Antônio Carlos Caruso Ronca	T	2018
Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Géssica Fabiely Fonseca <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	T	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O uso do descritor de Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais foi o que identificou o maior número de produções, entre os materiais selecionados. O Gráfico 2 expressa as produções acadêmicas identificadas nessa seleção.

Entre as produções selecionadas foram detectadas nove dissertações e duas teses para este descritor. Observamos maior recorrência de publicação no ano de 2017 e, por outro lado, em 2019 não foram identificadas produções acadêmicas que coadunam com este descritor.

Gráfico 2. Levantamento de produções acadêmicas entre 2015-2020 com o descritor: Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As produções elencadas convergem, em suas pesquisas, com as autoras Pereira, (2020), Assaf (2017), Fraga (2017), Fonseca (2016), Sousa (2015), pois analisam as práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. As mesmas dão ênfase à formação continuada/permanente dos docentes, na perspectiva da educação inclusiva; ao planejamento colaborativo e apontam a inclusão das pessoas com deficiência no contexto histórico e político. Destacam, ainda, indagações sobre o currículo para a inclusão e o coensino como possibilidade de contribuir com ações voltadas para as adaptações de atividades e mediação entre os docentes referentes às políticas inclusivas que afetam diretamente o contexto escolar.

Os resultados do estudo indicam “[...] a ausência de atividades de uso sociais de leitura e escrita para as práticas convencionais nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual”. No entanto, para o outro grupo de alunos, essas práticas estavam contextualizadas de acordo com a proposta curricular. Em sua pesquisa, Fraga (2017) deixa evidente a necessidade do ensino colaborativo/coensino nas práticas pedagógicas, com os estudantes com deficiência intelectual, decorrente de um planejamento colaborativo.

Sousa (2015) destaca, em seu estudo, a percepção e contribuições dos processos formativos voltados para a atuação de professores, observando o planejamento colaborativo que foi desenvolvido entre os docentes. Decorrente dessa ação colaborativa, a autora constatou novas posturas na atuação docente, como o “[...] aprimoramento dos conhecimentos matemáticos, uso adequado de termos matemáticos e utilização apropriada de materiais

pedagógicos para o ensino de conteúdos matemáticos” (SOUSA, 2015, p. 7).

Marinho (2018) discorre sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola pública e denuncia a dívida que o Brasil possui com a escolarização do público da educação especial. Os resultados de sua pesquisa apontam que

[...] o tema Educação Especial/Inclusão foi abordado muito pouco e de forma superficial em suas formações, não contemplando especificamente assuntos referentes à educação especial/inclusiva. A ausência de informações em relação ao tema proposto fere as normas vigentes do respeito à diversidade (MARINHO, 2018, p. 12).

Observamos que os estudos de Marinho (2018) e Sousa (2015) reforçam a necessidade de formação para os professores como possibilidade de mudança de princípios nas práticas e no planejamento colaborativo, com o apoio de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar.

Campos (2016, p. 9) fundamenta sua pesquisa a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e evidencia que “[...] as escolas públicas ainda não estão preparadas para atender os alunos com deficiência intelectual com a efetiva participação e desenvolvimento nas atividades escolares”. Ao trazer ao debate os fundamentos de Vygotsky, a autora nos direciona ao aprofundamento teórico para repensar os processos de aprendizagens dos estudantes com deficiência intelectual, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, importante para esta etapa de nossa pesquisa.

Monteiro (2015) traz, em sua pesquisa, análises sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, de alunas com deficiência intelectual, matriculadas em classe comum do Ensino Fundamental I. A observação de Monteiro centrou-se nas mediações da professora auxiliar frente às atividades pedagógicas e percebeu variações nas intervenções com as alunas, visto que apresentam diferentes níveis de complexidade, abrangendo tanto os objetivos elementares como os objetivos mais complexos.

Na pesquisa de Veríssimo (2017) percebemos uma forte ligação com o estudo de Monteiro (2015), uma vez que as práticas pedagógicas de professores regentes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, são colocadas em evidência para se repensar o processo de elaboração das atividades direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual. Os resultados apontaram o atendimento individualizado, a oferta de atividades diferenciadas, o trabalho de tutoria em grupos e a interação constante entre todos os estudantes, como práticas pedagógicas que favorecem o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual (VERÍSSIMO, 2017). Com isso, verificamos que Veríssimo (2017) e Monteiro (2015) reforçam a necessidade de rever a forma como as escolas se comprometem mutuamente, a partir do

trabalho colaborativo e das práticas pedagógicas colaborativas, no sentido de ressignificar os percursos de escolarização de todos os estudantes.

Em seu texto, Carvalho (2018, p. 72) dá ênfase à formação de professores com o objetivo de “[...] compreender as relações entre inclusão educacional, deficiência intelectual, alfabetização e letramento, método fônico e a gamificação aplicada ao ensino”. O uso do Manual Pedagógico Ilustrado subsidiou a formação docente realizada, no qual o trabalho colaborativo contribuiu de forma significativa para a elaboração de “[...] um plano de aula com atividades de gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e identificaram uma mudança em posturas e práticas voltadas para o paradigma da inclusão” (CARVALHO, 2018, p. 72). Esta pesquisa torna-se relevante neste conjunto de produções por sinalizar possibilidades de desenvolver o produto educacional.

A pesquisa de Bortolozzo (2016, p. 9) teve o objetivo de analisar a ação docente a partir do uso de tecnologias digitais, no ensino da escrita, como alternativa de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva. Este autor utiliza livros digitais como material didático, na aprendizagem da escrita, e envolveu a participação da professora de turma e 33 estudantes. Os resultados desse estudo apontaram maior envolvimento dos estudantes com a escrita e as tecnologias digitais, bem como a qualificação da ação docente, como mediadora desse processo.

As produções selecionadas, de modo geral, colocam em evidência a formação de professores como uma necessidade constante para efetivar nas práticas pedagógicas, a inclusão escolar de todos os estudantes, em especial, de estudantes com deficiência intelectual.

## 2.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ACESSIBILIDADE CURRICULAR INCLUSIVA

Na seleção de publicações, contendo as informações que tratam da acessibilidade curricular inclusiva, encontramos 13 produções. Com a leitura dos textos selecionamos seis produções acadêmicas, três dissertações e três teses, das quais corroboram com a temática da nossa pesquisa.

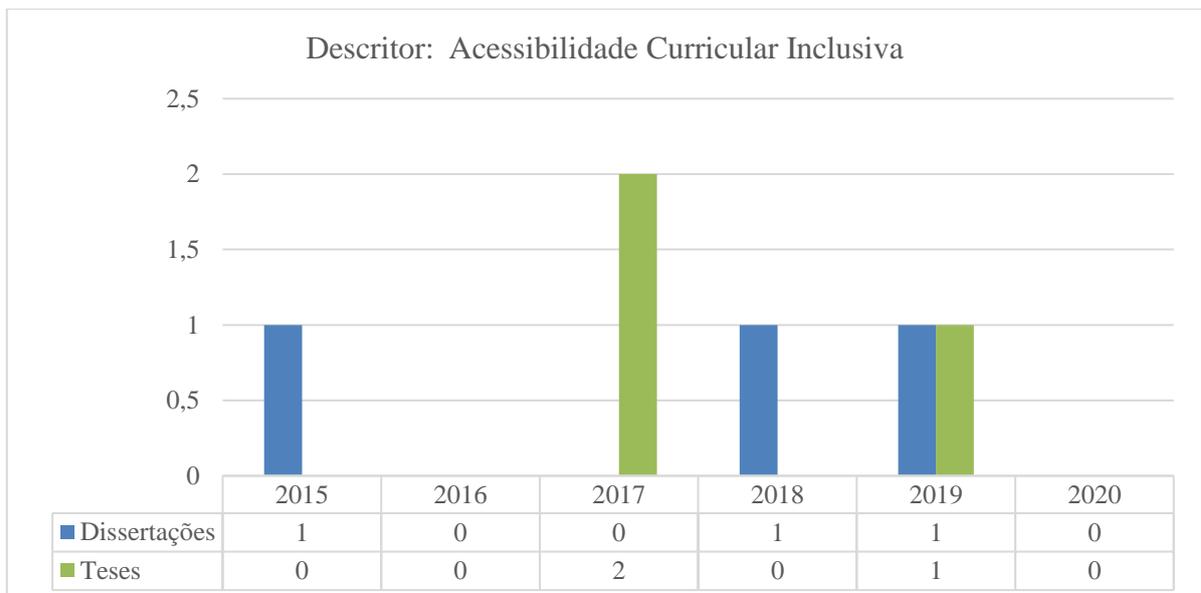
## Quadro 2. Seleção das produções acadêmicas com descritor Acessibilidade Curricular Inclusiva

TÍTULO	AUTOR/ORIENTADOR	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO
Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Maria Alice de Araújo Orientadora: Profa Drª Maria Marta Lopes Flores	D	2019
Acessibilidade curricular: Refletindo sobre o conceito e o Trabalho Pedagógico	Maíra da Silva Xavier Orientadora: Profa Drª Fabiane Romano de Souza Bridi	D	2018
Prática Pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	Vilma Carin Silva-Porta Orientadora: Profa Drª Juliane Ap. de Paula Perez Campos	D	2015
O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola	Artur Carmello Neto Orientadora: Profa Drª Luci Regina Muzzeti	T	2019
Grupos de Apoio entre Professores e a Inclusão: uma Reflexão Sobre a Reinvenção das Práticas de Docência a Partir da Ênfase no Ensino Colaborativo	Ana Carolina Lopes Venâncio Orientadora: Profa Drª Denise de Camargo	T	2017
Professor na área da deficiência intelectual: Análise da formação na perspectiva docente	Patrícia Tanganelli Lara Orientadora: Profa Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira	T	2017

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao realizarmos o levantamento de produções com o descritor *Acessibilidade Curricular Inclusiva*, constatamos uma escassez de trabalhos, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3. Levantamento de produções acadêmicas entre 2015-2020 com o descrito Acessibilidade Curricular Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como observado, há uma escassez de produções acadêmicas para este descritor, além da ausência nos anos de 2016 e 2020, considerando a delimitação temporal definida para esta

pesquisa, 2015-2020. Este fato corrobora o ensejo para o aprofundamento de nosso estudo, por meio dos objetivos propostos.

Esse conjunto de produções contempla assuntos sobre o currículo e seus desdobramentos educacionais, na perspectiva da inclusão, adequação e acessibilidade de diferenciação e flexibilização, com a finalidade de promover aprendizagem e acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência intelectual.

As pesquisas de Araújo (2019) e Silva-Porta (2015) abordam as adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas. Subsidiada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, Araújo (2019, p. 215) constata que.

[...] os alunos com deficiência intelectual participam das aulas do professor referência, mas não em todos os momentos e com acesso aos conteúdos, pois observamos que em muitas atividades os professores não realizam ajustes e aplicam atividades descontextualizadas e de conteúdos diferentes dos que estão sendo trabalhados no currículo da série e também de outras disciplinas. As atividades infantilizadas, como cobrir pontilhados e colorido de desenhos, ocorrem em muitas situações.

Esse tipo de prática pedagógica mostra o avesso da inclusão escolar, como bem pontua a pesquisa de Silva-Porta (2015), pois as atividades propostas nas mediações pedagógicas não condizem com as necessidades educacionais que os estudantes com deficiência intelectual apresentam. No contexto estudado por Silva-Porta (2015), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB possui um índice alto. No entanto, o estudo evidenciou que o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual apresenta lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação, que ainda precisam ser superadas. Vale dizer que as pesquisas de Silva-Porta (2015) e Araújo (2019) evidenciam a marcante presença de práticas pedagógicas tradicionais, na atuação docente com os estudantes com deficiência intelectual, e ausência de formação com foco no público da educação especial e práticas mais inclusivas.

Na pesquisa de Venâncio (2017) esteve presente o “[...] olhar interno para avaliar dinamicidade, olhar externo para perceber conexões e inter-relações entre práticas”, vinculadas às atividades humanas voltadas para adequação curricular, no contexto da escolarização. Destacamos como evidências encontradas pela autora, as histórias de vida dos participantes da pesquisa, a forma de planejar os percursos escolares a partir da flexibilização curricular e as adequações curriculares quanto a metodologia e avaliação como indicadores das especificidades que o processo de ensino requer (VENÂNCIO, 2017, p. 9).

Carmello Neto (2019) corrobora com as inferências descritas por Lara (2017), em que a formação dos professores se deve não apenas para quem trabalha com estudantes com deficiência, mas para os professores das diferentes áreas do conhecimento.

Carmello Neto (2019) discorreu sobre uma ação de formação continuada para adaptação curricular de estudantes com deficiência intelectual, a qual envolveu docentes da “[...] rede pública do Estado de São Paulo, ensino fundamental e médio, nas diferentes áreas de conhecimento, nos horários das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs”. A ênfase deste estudo esteve ligada em questões pontuais sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), que colocou em debate a formação continuada para educação inclusiva e a adaptação curricular.

Da mesma forma, Lara (2017, p. 8) evidenciou a formação continuada com viés para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual e pôs em relevância “[...] conceitos básicos, subsídios para elaborar e executar planos de trabalho, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade”.

Ao refletir sobre o trabalho pedagógico na acessibilidade curricular para o público da educação especial, Xavier (2018) salienta a mudança de conceitos, relacionados ao currículo e educação especial, nas políticas públicas. Entretanto, não observa avanços nas práticas pedagógicas para que os estudantes sejam, de fato, incluídos no processo de escolarização, como um direito de todos.

Com base nos achados dessas produções, verificamos que se interligam com os demais descritores, especialmente quando revelam o quanto a formação continuada de professores torna-se fundamental para o desenvolvimento intelectual, profissional e inclusivo dos professores de todas as áreas de atuação, bem como, o conhecimento sobre as adequações/flexibilização curriculares para atender todos os estudantes, mas, em especial, os estudantes com deficiência intelectual.

### 2.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na seleção de produções com o uso do descritor *escolarização de estudantes com deficiência intelectual* obtivemos, numa primeira busca, o total de 45 trabalhos. Ao agregar o termo *educação básica* somado ao recurso textual, o levantamento delimitou seis produções, quatro dissertações e duas de teses, identificadas no Quadro 3.

### Quadro 3. Seleção das produções acadêmicas com descritor Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual

TÍTULO	AUTOR/ORIENTADOR	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO
A Participação de Alunos com Deficiência Intelectual no seu Processo de Escolarização estudo em uma Escola da Rede Municipal de Florianópolis (SC)	Janete Lopes Monteiro <i>Orientadora:</i> Profa. Dr <sup>a</sup> . Rita de Cássia Marchi	D	2019
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara – CE	Sheila Maria Muniz <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Tania Vicente Viana	D	2018
Alfabetização e Inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual	Ariana Santana da Silva <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	D	2018
Escolarização de alunos com deficiência intelectual: A construção de conhecimento e o letramento	Rosiney Vaz de Melo Almeida <i>Orientadora:</i> Profa Dr <sup>a</sup> Dulcécia Tartuci	D	2016
Calcanhar de Aquiles: A Avaliação do Aluno com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar	Ana Marta Bianchi de Aguiar <i>Orientadora:</i> Profa. Dr <sup>a</sup> . Denise Meyrelles de Jesus	T	2015
Programa Ler e Escrever e o Processo de Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental	Sônia Maria Rodrigues Simioni <i>Orientadora:</i> Profa. Dra. Maria Amélia Almeida	T	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O levantamento com o descritor utilizado mostra, também, certa escassez de trabalho, considerando o recorte temporal 2015-2020. No entanto, é aqui que entendemos ser importante um aprofundamento maior de nossa parte, para compreender as relações que se estabelecem nas práticas pedagógicas, que podem contribuir para a inclusão de estudante com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Gráfico 4 figura os achados das produções recorrentes nesse descritor.

Gráfico 4. Levantamento de produções acadêmicas entre 2015-2020 com o descrito Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Mediante, os dados presentes no Gráfico 4, verificamos uma ausência de trabalhos em 2017 e 2020. Contudo, mesmo sendo um número reduzido, as produções acadêmicas selecionadas apontam estudos relevantes, que nos auxiliam na ampliação de conhecimentos sobre o objeto investigado.

A pesquisa de Almeida (2016, p. 11) centrou-se em “[...] analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I”. Verificamos que a epistemologia histórico-cultural de Vygotsky é muito frequente neste estudo, além de outros já mencionados. Este fato reforça intensamente a importância das contribuições de Vygotsky nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Almeida (2016, p. 186) aponta para às estratégias de ensino desenvolvidas como forma de envolver a “[...] efetiva participação, no cotidiano da sala de aula comum, como alunos desta realidade, tornando clara a presença da educação inclusiva como orientadora das práticas de ensino” (ALMEIDA, 2016, p. 182).

Simioni (2016) analisou o Programa Ler e Escrever, implantado na rede estadual paulista, e seu objetivo foi contribuir para o avanço nos conhecimentos sobre o processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Os resultados apontam que o Guia do Programa Ler e Escrever foi direcionado para a atuação docente num ambiente inclusivo, mas, na prática, pouco contribui para os avanços de aquisição de leitura e escrita para os estudantes com deficiência intelectual.

O estudo de Monteiro (2019), fundamentado na perspectiva teórica da Sociologia da Infância, também mostra dissonância entre as políticas públicas de inclusão e as práticas efetivadas, no contexto da escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Os dados indicam que “[...] existem desafios e barreiras (pedagógicas e atitudinais) que comprometem a acessibilidade simbólica dos estudantes com deficiência intelectual” (MONTEIRO, 2019, p. 8).

Os estudos de Aguiar (2015) e Muniz (2018), embora em contextos e períodos diferentes, corroboram, em grande medida, com as produções selecionadas, visto que focalizam o planejamento e a avaliação como práticas que precisam ser superadas. Aguiar (2015) problematiza a forma de avaliar estudantes com deficiência e suas aprendizagens com a pretensão de repensar um caminho constituidor de práticas pedagógicas inclusivas, enquanto Muniz (2018) registra as dificuldades referentes à avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e formação continuada, que direcione a temática da inclusão nos processos de escolarização.

Por fim, ao analisar as intervenções pedagógicas com atividades de consciência

fonológica, Silva (2018, p. 7) justifica a recorrência de estigmas e preconceitos, que ainda orientam as práticas docentes, além da ausência de adequações curriculares e “[...] mediação das atividades de linguagem constituíam as principais barreiras para que o estudante pudesse acessar os conceitos abstratos e complexos da língua escrita, tão pouco que pudesse compreender sua relação com a língua oral”. Defendemos, portanto, que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual ainda é um grande desafio, não só para a atuação docente, mas para todas as instâncias educativas que dela demandam os processos de escolarização.

Nessa direção, o levantamento dessas produções acadêmicas contribui para seguir com o objetivo da presente pesquisa, tomando como objeto as práticas pedagógicas inclusivas como indicador da escolarização de estudantes com deficiência na Educação Básica.

Importa salientar, também, com base na leitura dos textos selecionados, que a formação continuada tem sido uma das questões mais pertinentes, com o objetivo de qualificar os profissionais, bem como, dar relevo à acessibilidade, estrutura física, recursos pedagógicos, respeito às diferenças individuais e acesso ao ensino público de qualidade para todos.

### 3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa seção apresentamos o percurso histórico da inclusão da pessoa com deficiência nos espaços educacionais, que envolvem contribuições teóricas, legislação que regulamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como, as filiações teóricas que podem nos subsidiar com os conceitos inerentes na temática do presente estudo.

#### 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No decorrer da história muitas discussões aconteceram e continuam acontecendo sobre o modo de olhar para a pessoa com deficiência, na tentativa de superar barreiras e obstáculos ainda existentes na sociedade. Pinto (1979, p. 121) ressalta que a cultura “[...] é um bem de consumo, que a sociedade, mediante a educação, distribui a seus membros e, também, um bem de produção”. É por meio da cultura e das relações sociais que as pessoas desenvolvem suas habilidades, estimuladas pelo meio onde vivem e pelo trabalho humano que realizam para sua sobrevivência, transformando utensílios e objetos e se envolvendo na produção de bens de consumo.

Com base na visão sócio-histórica, de Leontiev (2004), Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011, p. 6) entendem que é “[...] por meio da transmissão de conhecimentos, que cada geração começa sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes”, que esses ensinamentos passam de geração a geração e pelas interações entre as culturas. Os autores descrevem que, neste período, “[...] a história das pessoas com deficiências sofria todos os tipos de discriminação e preconceito, eram rejeitadas e abandonadas desde o nascimento e as que sobreviviam eram exploradas, castigadas e rotuladas” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUEIRA, 2011, p. 134-135).

Subsidiadas por Gugel (2007), Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011), indicam que, nessa época, as pessoas com deficiência eram consideradas como um castigo de Deus, vistas como feiticeiras e bruxas. No entanto, com o surgimento do Cristianismo, o assistencialismo e a piedade, mesmo considerando sua deficiência como punição, ainda assim, os acolhiam para alimentar e cuidar. Nesse paradigma, a Igreja é vista como uma das primeiras instituições de cunho assistencialista, que visava ajudar as pessoas com deficiência nos cuidados essenciais, porém, restringiam seu convívio social em casas, porões e vales.

De acordo com Pletsch (2014, p. 71), a educação especial ganha visibilidade no século XVIII, “[...] com o surgimento das instituições especializadas para surdos e cegos, nas sociedades ocidentais”. Essa educação acontecia em escolas fora da povoação, com o argumento de que o campo proporciona uma vida mais saudável e alegre. Dessa maneira, tranquilizava-se a consciência coletiva, pois estavam proporcionando cuidado e assistência para quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, impossibilitando o contato social.

No Brasil, as primeiras iniciativas do âmbito da Educação Especial procederam da organização para atendimentos das pessoas com deficiência a partir da criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje Benjamim Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos se fundaram no ano de 1857, sendo que, nessa época, algumas escolas específicas já passavam a receber crianças com deficiências físicas e mentais, oferecendo tratamento médico (JANNUZZI, 2012, p. 10).

No século XX, no Brasil, “[...] no período colonial, já haviam muitos deficientes que passavam despercebidos, realizando atividades simples as quais não exigiam a leitura e a escrita”. As pessoas com deficiência eram consideradas incapacitadas por conta de sua deficiência. “[...] Com o advento da república, pouca coisa mudou em termos de acesso à educação, pois a economia brasileira, ainda predominantemente rural, não exigia mão de obra qualificada” (PLETSCH, 2014, p. 72).

Mendes (2009, p. 2) ressalta que “[...] a educação denominava vertente médico-pedagógica no âmbito das práticas escolares subordinada ao médico”. Os médicos “[...] interessaram-se pela educação dos estados anormais de inteligência a partir da criação de serviços de higiene mental e saúde pública como um serviço de inspeção médico-escolar” (MENDES, 2009, p. 3).

Conforme Pletsch (2014) descreve, na década de sessenta a universalização da educação e o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). No entanto, essa preocupação estava pautada pelo acréscimo das escolas públicas e o acesso da população ao desenvolvimento urbano, bem como a industrialização do país.

Nesse momento, Pletsch (2014, p. 75) também cita que criou-se a “[...] Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP, 1971), sob influência de Helena Antipoff e a Federação Brasileira de Instituições Excepcionais, em 1974”.

Em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “[...] responsável pela gerência da educação especial no Brasil, a qual entregou e impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às

peças com superdotação. Ainda configuradas por campanhas assistenciais” (BRASIL, 2010, p. 11).

Em 1988, na Constituição Federal, o artigo 205 ressalta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Bem como, no artigo 206 no inciso I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL 1988, p. 123).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual converge com a Constituição Federal de 1988, cuja Lei nº 8.069/90, em seu art. 53, que dá garantia ao direito à educação da criança e do adolescente, para pleno desenvolvimento e “[...] preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, p. 43).

Na mesma década, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em março de 1990, onde foi proclamada a Declaração de Jomtien, na Tailândia. Na citada declaração, os “países relembram que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2).

Assim, o Brasil, ao assinar a Declaração de Jomtien, em 1990, assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país e efetivar, de fato, a educação para todos, como consta nesta declaração (UNESCO, 1990, p. 7).

A Declaração de Salamanca, com foco na educação para todos, reconhece a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais na rede regular de ensino com foco em propostas e recomendações que atendam às suas necessidades (UNESCO, 1994).

Dessa forma, a Declaração expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos, conforme estabelecido em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos. Em razão da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, aprovada em 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca analisou a situação mundial da criança e foram estabelecidas metas a serem alcançadas. Compreendeu-se que a educação é um direito humano e fato fundamental na redução da pobreza e trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, pois toda criança deve ter acesso a um ensino fundamental de boa qualidade e gratuito (UNESCO, 1994).

A atual LDBEN, de nº 9.394/96, direciona em seu art. 59 que, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Contudo, esse conjunto de estudantes, considerado público da educação especial, é caracterizado na LDBEN (BRASIL, 1996) e na PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 14), como se observa:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

No Brasil, a expressão pessoas com necessidades especiais aparece oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - adequações curriculares (BRASIL, 1998). Em 2001 foi institucionalizada pelas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica<sup>3</sup> pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica - CNE/CEB, nº 2/2001 (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, o primeiro artigo do Decreto Legislativo Nº 186, de 2008, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tem o propósito de promover e “[...] proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” E, também, define a pessoa com deficiência como aquelas que têm impedimento de “[...] longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

A Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008) busca, de todas as formas, deixar explícita e clara sua proposta. No segundo artigo afirma que a Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

---

<sup>3</sup> Esta Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001, p. 1), no Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>, acesso em 01 de novembro de 2021.

A inclusão vem sendo discutida desde os anos 90 até os dias atuais, a qual se constitui em um paradigma, com muitos desafios a serem vencidos, tanto no âmbito da legislação, quanto das práticas vividas nos contextos escolares.

De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 11),

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Mendes e Zerbato (2018) ressaltam que as práticas pedagógicas são concebidas como possibilidades de inclusão escolar. No entanto, sinalizam que “[...] a inclusão escolar não se reduz às atividades escolares da sala de aula realizadas pelo professor de ensino comum”, mas, compreendem as práticas pedagógicas como “[...] formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (MENDES; ZERBATO, 2018, p. 154).

As políticas de educação inclusiva vêm ao encontro das necessidades dos indivíduos com deficiência, mas precisam ser colocadas em prática para, de fato, transformar nossas instituições públicas do ensino regular em espaços de “escolas inclusivas”, assim como cita Mendes (2017, p. 77), considerando que não devemos ficar só no discurso sobre o termo da inclusão, mas sim precisamos efetivar a mudança começando por nós mesmos.

Desse modo, os profissionais de educação precisam estar sempre aprendendo e aperfeiçoando-se, pois esta é uma necessidade, devido às constantes mudanças e aperfeiçoamentos das práticas pedagógicas. Esse processo constante de aprendizado, por parte dos profissionais da educação, é que realmente fará acontecer a mudança do cenário educacional, e, assim, oferecer subsídio às escolas de ensino público, para fazer valer as políticas públicas de educação inclusivas, garantindo a equidade, acessibilidade arquitetônica da estrutura física, mobiliária, recursos humanos, com conteúdo adaptados, com diferentes estratégias, bem como orientação às famílias, para que sejam respeitados os direitos de seus filhos.

Pensando a política de inclusão, somente construir rampas para acessibilidade não torna a escola acessível e inclusiva. É preciso romper, diariamente, as visões capacitistas e barreiras atitudinais que discriminam e afligem as pessoas por sua deficiência. Nesse sentido, a escola é a porta de entrada para essa mudança, sendo que a inclusão precisa ser vista como algo construído por toda a comunidade escolar, buscando estratégias diferenciadas para trabalhar com as diversidades encontradas, respeitando os indivíduos e suas especificidades.

## 3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta parte, abordamos alguns autores que nos ajudam a compreender a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, que frequentam escolas de educação básica, e as concepções que convergem sobre deficiência intelectual e seu processo de desenvolvimento.

### 3.2.1 Concepção de deficiência intelectual

Durante a história da humanidade, as pessoas com deficiência intelectual sempre foram descritas com termos pejorativos, como: castigo de Deus, mongoloides, débil mental, deficiente, entre outras, sendo que a deficiência era entendida como doença, e todo o atendimento prestado a essas pessoas era considerado como assistência médica (JANNUZZI, 2012).

Entretanto, as contribuições de Vygotsky (2011, p. 861), ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança [anormal] com deficiência, aponta “[...] caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido”. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna possível compensar a deficiência, em que “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal” (VYGOTSKY, 2011, p. 368).

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

Neste enfoque, o desenvolvimento de cada sujeito vai depender dos estímulos e da interação a que está exposta culturalmente. Dias (2013, p. 106) compreende que “[...] diante da condição da deficiência intelectual, faz-se necessário criar condições culturais diferenciadas que mobilizem as forças compensatórias e contribuam para a descoberta de caminhos alternativos de desenvolvimento”. Para que esses sujeitos se desenvolvam, considerando suas especificidades, a escola precisa pautar objetivos que contemplem a diversidade e a inclusão de todos.

Para Vygotsky (2011, p. 869) “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”. Há que se pensar nas condições que “[...] estão envolvidas nesse processo, como os espaços da cultura e as mudanças no modo de pensar do grupo social. A comunidade deve ser reeducada para contribuir para a formação da pessoa com deficiência intelectual” (DIAS, 2013, p. 110).

A criança com comprometimento intelectual, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, possui limitações nas suas relações de linguagem. “É por meio da linguagem que a criança entra em contato e se apropria do saber acumulado pela humanidade e dos conceitos sobre o mundo que a rodeia” (DIAS, 2013, p. 101). Desse modo, para que a criança se aproprie desses conhecimentos e conceitos faz-se necessário a mediação para usar processos cognitivos adequados. Por isso, a defectologia, defendida por Vygotsky, se caracteriza, também, pelas lutas, pela busca de espaços e possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos, já tão desconsiderados em sua historicidade.

A concepção da 'deficiência intelectual' está subsidiada na Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), que a caracteriza como uma incapacidade decorrente de limitações significativas, em ambos os funcionamentos, intelectuais e comportamento adaptativo, envolvendo habilidades conceituais, práticas sociais no convívio do cotidiano, atividades práticas diárias e que se originam antes dos 18 anos de idade.

O Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V), publicado pela Associação Americana de Psicologia (APA, 2014), direciona ao mesmo entendimento da Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD, antiga Associação Americana de Retardo Mental - AAMR, que, em 2010, lançou um novo manual, trazendo mudança do termo retardo mental para deficiência intelectual.

A escola tem o ônus de buscar alternativas para que todos os alunos aprendam, como também, os alunos com deficiência intelectual, para que se apropriem dos conhecimentos científicos e cotidianos, viabilizando o entendimento da base do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Precisamente porque a criança com deficiência mental chega a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola em resumidas contas consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo. [...] A tentativa de nossos programas, de proporcionar à criança com deficiência mental uma concepção científica de mundo, de descobrir diante dele as relações entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de uma ordem não concreta e de formar nele, durante a aprendizagem escolar, a atitude consciente diante da vida futura, é para a pedagogia uma experiência de importância histórica (VYGOTSKY, 1989, p. 116).

No aspecto das deficiências, o processo de inclusão é uma construção de novos conhecimentos e, principalmente, de vencer obstáculos enfrentados pela escola básica e todo seu percurso formativo, tendo em vista que, para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que as instituições educacionais se apropriem de diversas estratégias para atender as diferenças nas suas especificidades.

### **3.2.2 Concepções de acessibilidade**

O processo de inclusão é uma construção de novos conhecimentos e, principalmente, logra o vencimento dos obstáculos enfrentados pela escola básica e todo seu percurso formativo, para que os estudantes, com ou sem deficiência, possam exercer o direito à educação em sua plenitude. É indispensável que as instituições educacionais se apropriem de diversas estratégias para atender as diferenças nas suas especificidades. Está na política a orientação aos sistemas de ensino para a “[...] elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras e o pleno desenvolvimento e a participação dos alunos, levando em consideração suas especificidades” (BRASIL, 2008).

Ainda que as pesquisas sobre o tema em pauta sejam recentes, alguns autores vêm contribuindo para esclarecer e atualizar o debate sobre a acessibilidade curricular. Correia (2016, p. 154) leciona que “[...] a ideia de acessibilidade ao currículo está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e conhecimento”. Para o autor, as práticas estão direcionadas à contemplação das diferentes formas de acesso às informações, interagindo com o conhecimento e expressando o que pode ser aprendido.

Herdero (2010, p. 197) ressalta que as instituições de educação podem implantar propostas educacionais inclusivas, e, conjuntamente, “[...] mudanças nos processos de gestão, nas metodologias educacionais, na formação de professores etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos”.

Nessa direção, o currículo necessita de acessibilidade e flexibilização, para atender as especificidades de estudantes com deficiência, ao passo que oportunize, também, a construção de aprendizagens e o desenvolvimento intelectual. Considerando estes conceitos é importante.

[...] dar relevo aos conceitos de adequação, flexibilização, diversificação e adaptação por serem frequentemente usados como sinônimos para referenciar o conceito de diferenciação curricular, como possibilidade de atender educacionalmente aqueles estudantes cujas características individuais precisam de uma atenção diferenciada em seus próprios percursos de escolarização (PEREIRA, 2019, p. 150).

Nesse excerto acima pondera para cada um desses conceitos, que, facultativamente, não explicita as reais necessidades educativas, e, também, não dá conta de garantir inteiramente o procedimento de ensino e aprendizagem da coletividade e do individual, de estudantes que compõem o dia-a-dia da escola como um direito à educação escolar.

A lei PNEEPEI (BRASIL, 2008) evidencia que é indispensável o “[...] conjunto das fontes documentais, por se tratar de uma política nacional reconhecidamente como um marco divisor para a educação especial, que passa a considerar os processos educativos do seu público como complementar e suplementar (PEREIRA, 2019, p. 87).

Para esse atendimento do público de educação especial, tem o serviço do AEE, o qual não pode ser relacionado como reforço escolar, mas quanto um serviço que contribua para complementar ou suplementar a vida funcional dos alunos. E nesses espaços, disponibilizados em uma sala pelas instituições públicas, oferecer recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Por outro lado, o conceito de acessibilidade requer que seja nos diferentes âmbitos, para garantir o direito de equidade dos sujeitos com deficiência a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, além de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim como consta na LBI (BRASIL, 2015) no Art.3º, em que se consideram:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Neste sentido, como consta na lei, as instituições públicas necessitam se adequar para receber a todos os estudantes e, principalmente, os que necessitem das diferentes acessibilidades para seu pleno desenvolvimento.

### **3.2.3 Escolarização de estudantes com deficiência intelectual**

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o art. 205 garante o direito à educação de todas as pessoas, estabelecida em diversos âmbitos da legislação brasileira. No entanto, ainda se faz necessário investir em leis que regulamentem o processo de inclusão escolar em articulação com a formação inicial/continuada de professores.

A inclusão escolar tem sido um desafio para as escolas de ensino básico. O fato de se garantir o direito à matrícula e à permanência de todos os alunos não esgota a discussão sobre a inclusão desses sujeitos. Ao contrário, apenas dá início às inúmeras questões que carecem ser discutidas no campo educacional. O ensino dos estudantes com deficiência intelectual deve ter um olhar centrado no indivíduo, considerando o desenvolvimento e suas especificidades. E que estes procedimentos englobam, muitas vezes, o uso de estratégias e ajustamento de material ou de ações que favoreçam sua aprendizagem.

E, para atender especificamente o ensino de conceitos ainda não internalizados, estes procedimentos necessitam de ajuste curricular, como orienta Pacheco (2016, p. 2), “[...] este é organizado por meio de normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagens, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular”. Logo, a acessibilidade ao currículo demanda o uso de recursos diferenciados, jogos pedagógicos com diferentes materiais concretos, atividades adaptadas às necessidades, a prática da aprendizagem cooperativa com a interação dos colegas de sala. A mediação individualizada carece de esforço, tempo e dedicação do professor.

#### 4 OPÇÃO METODOLÓGICA

Nessa parte do texto apresentamos a metodologia escolhida para seguir com os objetivos propostos e responder a problemática dessa pesquisa. Com a intenção de analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da acessibilidade curricular, na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Chapecó/SC, delineamos este estudo numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa aplicada, no intuito de desenvolver um produto educacional. A técnica utilizada é o recolhimento de dados, entrevista estruturada com análise temática e de conteúdo.

A pesquisa se desenvolve numa abordagem qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, visto que, na etapa inicial foram explorados materiais, os quais serviram como base para todo o trabalho. E, também descritiva, pois descrevemos os dados coletados. O tipo de pesquisa, do ponto de vista da coleta de dados, foi bibliográfico e documental, por meio do quadro teórico e político, além do balanço de produções realizadas na BDTD.

Igualmente, de amostra não-probabilística, com técnicas intencionais, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 98-99), “[...] constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo”. Nesse sentido, ela é participante, porque visa analisar as práticas pedagógicas curriculares dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, que possuem estudantes com deficiência intelectual regularmente matriculados nessas turmas.

O procedimento e técnica utilizado na coleta de dados está descrito no APÊNDICE I, em uma entrevista estruturada, com profissionais que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais, tendo como instrumentos perguntas/questões e o gravador de voz e áudio do celular, para posterior transcrição das respostas e análise de conteúdo sobre a temática, o qual será detalhado na pág. 31 deste estudo. O *locus* será desenvolvido em uma escola municipal da rede de educação pública de Chapecó/SC

Assim, segundo Minayo (2002, p. 21), se designa uma pesquisa qualitativa, correspondente a essa abordagem, quando “[...] se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Este mesmo autor ressalta que essa abordagem.

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas

por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2002, p. 21).

Na compreensão de Bogdan e Biklen (1994, p. 23), na pesquisa qualitativa “[...] os levantamentos sociais têm importância particular para a compreensão da história na investigação qualitativa em educação. Estes autores coadunam com a visão de Minayo (2002), que esta abordagem se relaciona com os problemas sociais”.

A presente pesquisa também é exploratória, posto que se encontra na fase preliminar, tendo como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas, documental e entrevistas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

#### 4.1 TIPOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

##### 4.1.1 Da pesquisa bibliográfica

Visando a inclusão e suas especificidades, ressaltamos que, para incluir os estudantes com a deficiência intelectual, é necessário repensar sobre o processo da prática pedagógica na escolarização desses sujeitos, considerando que os mesmos têm condições de aprender e apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, necessitando adequações curriculares na metodologia e nos procedimentos.

Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 45).

Esta tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa, e que foi realizada na plataforma da BDTD com descritores sobre: *Prática Pedagógica Inclusiva, Acessibilidade curriculares de Estudantes com Deficiência, Deficiência Intelectual*.

Para os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 55), a pesquisa bibliográfica “[...] remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico”. Para os autores, a pesquisa

bibliográfica e a documental divergem sobre a análise dos documentos e a principal diferença é que as bibliografias foram pesquisadas e a documental é a análise de documentação legal.

#### **4.1.2 Da pesquisa documental**

Para Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta uma “[...] fonte rica e estável de dados”, vez que não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013):

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Essa pesquisa visa embasar a coleta de dados em documentos nos arquivos públicos, relacionados a educação básica (municipais, estaduais e nacionais) e no site da prefeitura municipal de Chapecó, suas leis e relatórios.

#### **4.1.3 Da pesquisa participante**

O procedimento para essa produção é participativo, e, segundo Gil (2002, p. 55, 56) “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Alude aos autores Prodanov e Freitas (2013, p. 69) que “[...] direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade”. Constituem-se participantes da pesquisa professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pertencente a rede municipal de educação de Chapecó/SC.

Usamos, ainda, a técnica de entrevista estruturada a partir de um roteiro previamente organizado, com questões pontuais, as quais podem ser desdobradas no andamento das entrevistas. Contudo, a entrevista, segundo Gil (1999, p. 117) se trata de “uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Assim sendo, a

entrevista também corresponde à realidade do contexto escolar, ou seja, trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Lakatos e Marconi (2003) designam que a entrevista “[...] é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária, do tipo padronizada e estruturada” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 222).

As entrevistas estruturadas foram aplicadas com os profissionais docentes que atuam com estudantes com deficiência intelectual, matriculados nas turmas dos anos iniciais de ensino fundamental desta instituição. Por uma questão ética, definimos utilizar, para a não identificação aos profissionais docentes, como Área e subsequentes, para identificar os sujeitos utilizamos códigos alfanuméricos e números (P1 a P13) para a descrição de identificação e subsequente para posterior categorização e análise dos sujeitos entrevistados. Considerando que pesquisamos em uma escola da rede municipal de ensino de Chapecó/SC, a desenvolver a pesquisa, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como a devida autorização com antecedência, encontra -se no APÊNDICE III.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma presencial, agendadas antecipadamente, com data e horário. Foi utilizado o celular como recurso gravador de áudio e, também, registro escrito com questões norteadoras e, devido ser uma conversa, como é difícil prever o tempo exato que a entrevista demanda, definimos em cerca de 40 a 60 minutos. Sendo que os participantes não têm obrigação de responder todas as perguntas. Assim, cada participante entrevistado ficou à vontade para responder parte ou todas as questões que lhes foram sugeridas, conforme roteiro prévio.

#### 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Chapecó, a qual foi fundada em 25 de agosto de 1917,<sup>4</sup> Com sede localizada no Passo Carneiro, conhecida como Passo dos Índios, por decreto do governo federal General Ptolomeu Assis Brasil, em 9 de abril de 1931, passou a denominar-se Chapecó.

O município de Chapecó está localizado no oeste de Santa Catarina, Brasil, e limita-se ao Norte com os municípios de Coronel Freitas e de Cordilheira Alta; ao Sul com o estado do

---

<sup>4</sup> GIACOMINI (2017), em sua Dissertação intitulada “Consistência da Participação Popular no Processo de Revisão do Plano Diretor de Chapecó-SC” descreve a história da cidade de Chapecó.

Rio Grande do Sul, ao Leste com Itá, Seara, Xaxim e Arvoredo; e, ao Oeste com Nova Itaberaba, Guatambu e Planalto Alegre.

Figura 01. Localização do município de Chapecó no mapa de Santa Catarina.



Fonte<sup>5</sup> Wikipédia, 2022.

Chapecó é considerada a Capital do Oeste Catarinense, polo de uma região com mais de 200 municípios e com mais de 1 milhão de habitantes, onde se encontram as sedes das principais empresas processadoras e exportadoras de suínos, aves e derivados do Brasil. A cidade tem reconhecimento internacional por ser grande exportadora de produtos alimentícios industrializados, de natureza animal, ocupando lugar de destaque na economia catarinense.

É a capital Latino-Americana de produção de aves e Centro Brasileiro de Pesquisas Agropecuárias. Chapecó, também, conta com polos educacionais, com diversas instituições de Educação Superior, sendo: particulares, comunitárias, públicas estaduais e federais. Segundo o último dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>6</sup>, Chapecó registra uma população de 183.530 habitantes, com projeção, para o ano de 2022, de 227.587 habitantes, estando entre as 10 maiores cidades do Estado de Santa Catarina.

Chapecó segue a organização estabelecida na LDBEN nº 12.796/2013, nas instituições educacionais municipais. Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Chapec%C3%B3#/media/Ficheiro: Santa Catarina Município Chapeco. svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chapec%C3%B3#/media/Ficheiro:Santa_Catarina_Munic%C3%ADpio_Chapeco.svg).

<sup>6</sup> Informações e dados sobre a cidade de Chapecó no site IBGE censo de 2010, com alguns dados atualizados para este ano de 2021. Acesso 05/10/2021 em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>

#### 4.2.1 Contexto e amostra da pesquisa

O contexto da pesquisa se constitui em uma das escolas da rede municipal de educação de Chapecó/SC e conta com a participação de professores que nela atuam, nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a instituição selecionada, visando o grupo de professores que se enquadram como público a responder os objetivos desta pesquisa e com disponibilidade em participar. Foi realizado contato por meio da gestão escolar como convite para participar desta pesquisa. Foram convidados professores que atendem estudantes com deficiência intelectual, que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha dessa escola foi por ter estudantes que possuem laudo de deficiências intelectuais e as constantes demandas dos profissionais que trabalham diretamente com esse público. Também observamos a necessidade, em função das acessibilidades curriculares para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Importante frisar que não temos vínculo com a instituição escolhida, evitando, assim, um possível conflito de interesses.

A identificação da escola e dos professores participantes da pesquisa permanece no anonimato e são identificados por meio de códigos alfanuméricos: Professor/número – P1 ao P13, considerando o total de 13 professores que participaram dessa pesquisa. Cabe ressaltar que a presente pesquisa não tem como objetivo fazer comparações, mas compreender as relações que se estabelecem, com as práticas pedagógicas, na escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

#### 4.3 DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados foi submetida a Análise de Conteúdo por esta se constituir em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimento sistemático, e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). A Análise de Conteúdo se constitui em uma técnica de análise de dados utilizada com muita frequência em pesquisas qualitativas. Assim, optamos pela análise temática como objetivo de “[...] descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 131).

De acordo com Bardin (2016, p. 121), esse processo de análise segue “[...] três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a

inferência e a interpretação”. Assim, a pré-análise envolve a seleção do material a ser analisado por meio da leitura flutuante; a exploração do material sistematiza as definições quanto a codificação, decomposição com base nos critérios utilizados; e, por fim, o tratamento dos dados válida as inferências e interpretações atribuídas para suas generalizações.

Os dados coletados, para posterior análise, ficam armazenadas em um banco de dados digital (drive) e ou em um disco rígido - HD externo, o qual permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por, pelo menos, 5 anos após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e deletados após o período indicado.

#### **4.3.1 Do impacto no âmbito da educação escolar**

Diante disso, pensar no planejamento para o estudante com deficiência intelectual, ou qualquer outro, compreende o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa, mas na relação de interação com o meio e com o outro.

O maior engano é o trabalho homogeneizado dos alunos e o nivelamento da dotação cognitiva, das pessoas com deficiência, em um nível muito baixo. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é um indivíduo que tem sua própria história, seu contexto de vida, diferentes formações e capacidades de aprender e exprimir o conhecimento.

Segundo Santiago e Santos (2015, p. 494), precisamos superar barreiras relacionadas a homogeneização curricular e aos processos avaliativos, os quais classificam os alunos “[...] em uma realidade que, dialeticamente, ao mesmo tempo em que defende práticas educacionais mais justas e democráticas, autoritariamente impossibilita a consideração dos tempos e ritmos individuais”.

Essa pesquisa busca auxiliar no avanço do contexto estudado e no desenvolvimento de um trabalho colaborativo, dando subsídio e fomento às formas de acessibilidade curricular para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

#### 4.4 A ÉTICA E OS RISCOS DA PESQUISA

No percurso de uma investigação, na eleição dos procedimentos de coleta de dados, é imprescindível que se tenha presente a ética, de forma respeitosa, em todo o processo, desde a sua execução até a obtenção dos resultados finais.

Nessa produção, aderimos o envolvimento de sujeitos como participantes da pesquisa. Portanto, a ética está inserida e permanece no consentimento e no amparo acerca de qualquer possibilidade de danos, a fim de garantir a participação espontânea, com a informação prévia da natureza e da investigação, dos riscos e do envolvimento que esta implica (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 75).

Outros princípios éticos considerados por Bogdan e Biklen (1994, p. 77), os quais são relevantes para a investigação, pressupõe: a) assegurar a identidade dos sujeitos; b) os sujeitos necessitam ser abordados respeitosamente, com critérios para conseguir a sua cooperação na investigação; c) o investigador precisa ser claro e explícito dos termos do acordo com todos os participantes na pesquisa; d) ser fidedigno quando registrar os resultados.

Essa produção, por tratar de uma pesquisa participativa envolvendo seres humanos, abrange com cuidado todas as indagações imprescindíveis, com base nesses princípios éticos exigidos pelo Conselho Nacional da Saúde, contemplando as etapas propostas na Resolução 510/16 e complementares. Com respeito às autorizações concedidas pela Secretaria de Educação - SEDUC e a diretora da escola, bem como o aceite dos participantes, mediante assinatura do TCLE (APÊNDICE II), de forma clara e objetiva, para comunicar e esclarecer aos entrevistados sobre sua participação, possibilitando a estes a escolha consciente de participar ou não, mantendo o anonimato de todos.

## 5 SOBRE OS EIXOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com escuta atenta e um olhar vigilante organizamos as entrevistas, com questões estruturadas aos professores de sala de aula, buscando suas percepções na escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Também, com o trabalho colaborativo da professora das Salas de Recursos Multifuncionais, onde acontece o AEE. Neste estudo, para análise dos dados e identificação da escola, os professores participantes da pesquisa permanecerão em sigilo e serão identificados por meio de códigos alfanuméricos, como: Professor 1 (P1) e subsequentes, até o professor de número (P13).

Observamos a necessidade de reagrupar as questões por proximidades das temáticas, ficando subdivididos em eixos de análises, sendo que a identificação ficou organizada com gráficos: nível de graduação ou tempo de atuação. No entanto, alguns questionamentos têm os dados descritos por meio de porcentagem e os comentários dos próprios participantes, visto que as indagações são sobre a especialização na área de educação inclusiva, se tem interesse em formação na área e se a rede de ensino fornece formação na área de educação especial.

As questões 1, 2, 3 (vide APÊNDICE I) foram agrupadas porque abordaram o tema de formação (conceitual) de professores no **1º eixo - *formação de professores*** e indicadas no gráfico na questão 1 - se os profissionais entendem que sua formação profissional atende às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e, posteriormente, as inferências, juntamente com as bases teóricas, que descrevem sobre a temática. As questões 6, 7, 8, 9 congregadas configuram o **2º eixo - *planejamento colaborativo***; nas questões 5, 11, 12, 13, 14, o **3º eixo - *práticas pedagógicas inclusivas***. As questões 4, 15, 16, e o **4º eixo - *Políticas curriculares***, agregando a questão 10: *Se a resposta anterior é negativa, por que não ocorre? Quais fatores influenciam para que o processo de implementação das atividades pedagógicas planejadas para com os estudantes com deficiência intelectual não aconteça na prática? E se a resposta anterior é positiva, relate uma experiência que marcou ou cite situações que se recorde deste processo*, pois é indutiva aos participantes. Vimos, também, um contingente onde alguns não responderam por acharem a questão repetitiva, sendo que outras questões respondem aos questionamentos dessa.

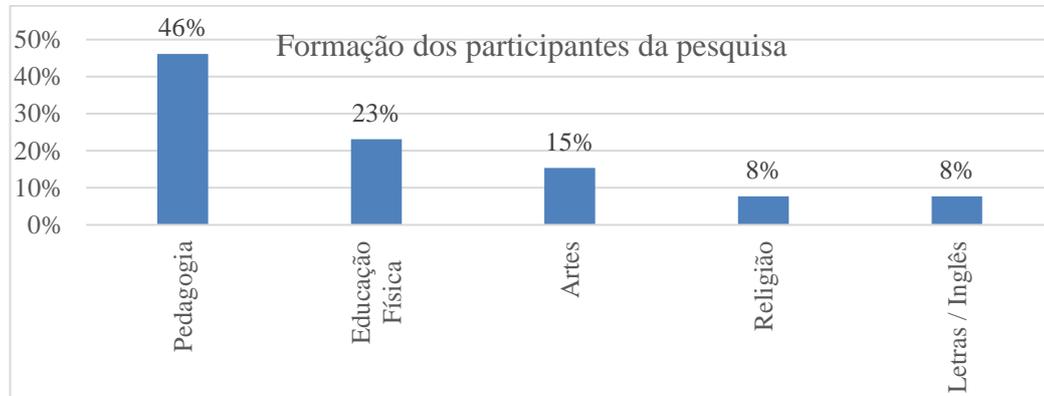
Também, para responder aos objetivos propostos e indicar a acessibilidade curricular como direito dos estudantes com deficiência intelectual, criamos um caderno pedagógico de formação de professores, como produto. Esta seção apresenta uma discussão articulada aos

referenciais teóricos, que contribuíram para a análises e inferências, embasadas pela análise temática de Bardin (2016).

### 5.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com base na observação e mapeamento das turmas, que possuem estudantes com deficiência intelectual, dos anos do Ensino Fundamental I, as entrevistas estruturadas ocorreram de forma tranquila, por meio de convite, com as explicações do TCLE e como iria se desenvolver. A pesquisa contou com 3 professores de Educação Física, 3 professoras pedagógicas regentes e 3 pedagogas/as corregentes como segundo professor/a, 2 professoras com formação em Artes, 1 com formação em Ensino Religioso e 1 em língua, Inglês. E, por meio das falas, o presente texto apresenta um recorte sobre as percepções dos professores, formação docente, acessibilidade curricular e sua prática pedagógica e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, assim como mostra o gráfico a seguir.

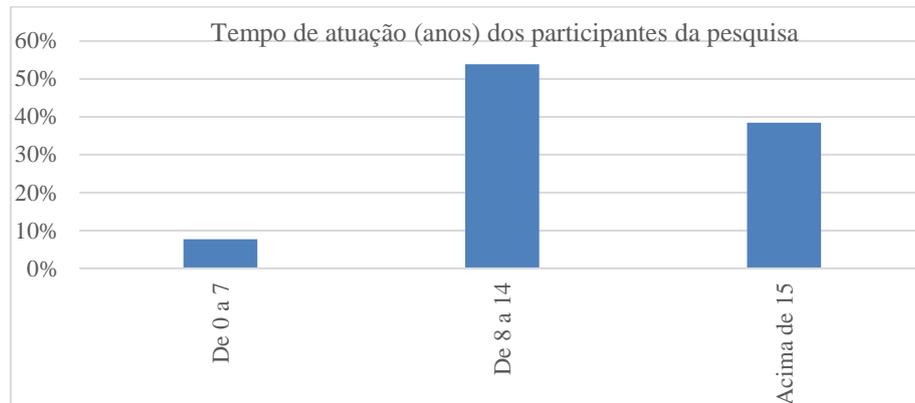
Gráfico 5. Formação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Analisando o gráfico observamos que, entre os participantes de vários componentes curriculares, que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se que 45% destes têm formação em Pedagogia e estão atuando como professor regente e/ou segundo professor. Para continuarmos, vale destacar, também, que constatamos que a maioria destes tem, como tempo de atuação na educação, acima de oito anos. Assim sendo, pressupõe que todos tiveram contato com a LBI nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece os direitos da inclusão.

Gráfico 6. Tempo de atuação



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Como mostra o gráfico acima, 54% destes têm tempo de atuação acima de 8 anos, na Educação Básica, assim sendo, são profissionais habilitados. E a maioria tem especialização em Educação. Quando indagados pelas questões: *Tem curso de especialização em educação especial ou outro curso de aperfeiçoamento? Você tem interesse em fazer um curso na área? Por quê? Comente.* A grande maioria aponta que tem curso de formação continuada em educação especial ou tem interesse em realizar formação nessa área da inclusão, como descrito:

*Seria interessante fazer um curso. Eu tenho um objetivo mais para frente de fazer (P1).*

*Teria interesse porque a demanda na educação especial, pra nós, no nosso município e na nossa escola vem aumentando a cada ano (P2).*

*Tenho interesse em conseguir me aperfeiçoar e melhorar a minha prática em sala de aula com os educandos com deficiências (P3).*

*Tenho interesse em fazer e gostaria muito de fazer um curso na área ah não tenho não tenho curso, nunca participei porque nós das áreas não participamos dos cursos de educação especial, mas eu tive uma cadeira na faculdade (P7).*

*É interessante porque toda a gente é necessária para que essa atualização seja importante para você saber como atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais (P10).*

As falas dos participantes deixam evidente que é interessante uma formação específica na área de inclusão, bem como, dos treze que responderam, vários foram enfáticos nas suas justificativas sobre o interesse em um curso de aperfeiçoamento. No entanto, mesmo com políticas públicas sobre a inclusão e toda a demanda dos estudantes com deficiência na escola, ainda existem professores que resistem a trabalhar com a diversidade e inclusão nas suas aulas, bem como negam o interesse sobre o assunto, como um partícipe, ao declarar que: *“Não, não, não tem interesse em fazer curso nessa área”* (P12). Neste sentido, vimos que a inclusão ainda

necessita de mais debate e discussão nas licenciaturas e, também, nas formações continuadas nas escolas.

Ao questionarmos: *Na rede de ensino em que você trabalha, há cursos na área de educação especial ou Inclusão? Se houve foi, qual temática? Quem ofereceu?* Os argumentos apresentados convergem com a questão voltada à formação sobre o interesse na temática de inclusão, conforme os entrevistados expressam:

*Não, nas escolas de ensino em que eu estou, não (P1).*

*Não houve oferta desses cursos. Estamos aguardando que o mais rápido possível possam estar suprindo essa necessidade (P2).*

*Não, pois os professores de áreas geralmente não participam da formação da inclusão (P7).*

*Sobre educação especial, não lembro (P9).*

*Não, não lembro, não me recordo, não, não tive aulas ainda, cursos assim, na educação especial (P10).*

*Nós até tivemos cursos de formação, mas é muito ralo, sabe é muito, muito amplo. Deveria ser bem mais focado, né? Não me lembro qual foi a temática (P12).*

Os participantes P1, P2, P3 e P7 deixam claro, em suas falas, que nunca participaram de capacitação oferecida pelas instituições. Entretanto, eles argumentam que a rede de educação ainda proporciona formações, por disciplinas e/ou áreas de conhecimento, ao componente que os professores ministram. E que há necessidade de formação mais focada na inclusão, para que todos os profissionais participem.

Rabelo (2012, p. 41) considera a “[...] formação continuada dos professores como uma importância fulcral na construção de sua profissionalização”, e que, ao longo do tempo, os profissionais da educação vão requerer aprofundamento de conhecimentos e práticas, que são inerentes às incumbências de seu ofício.

A formação do professor em serviço também tem sido uma preocupação constante, porque o especial da educação especial ainda é pouco discutido nos cursos de formação inicial e o professor tem encontrado alunos com características diferenciadas que exigem alternativas de trabalho para acessar o conhecimento científico que não se encerra ao longo da vida, não tendo sido preparado para isto (GARCIA, 2018, p. 22).

Corroboramos com Garcia (2018), Marinho (2018) e Sousa (2015), com a ideia de reforçar a necessidade de formação inicial que contemple a diversidade e, especificamente, a educação especial, a qual ainda é pouco discutida nos cursos de licenciaturas. No entanto, de forma contraditória, alguns dos participantes divergem e ressaltam que a rede oferece formação continuada na área de inclusão escolar, conforme as falas que seguem:

*Foi na APAE com capacitação sobre como agir com cadeirantes (P8).*

*Sim, foram as formações continuadas (P11).*

*Sim, na educação especial na área de surdez com ênfase na pedagogia (P13).*

*Sim, já tivemos palestras sobre a temática educação inclusiva (P3).*

*A prefeitura também sempre oferece cursos para a gente estar se aperfeiçoando para trabalhar com os alunos (P4).*

*Sim, a secretaria municipal de educação ofereceu alguns cursos. Não, é exatamente nessa área da temática, né, dos alunos com deficiência (P5).*

Estas percepções sinalizam que há formação na área de inclusão, porém, fica evidente que acontece de forma fracionada ou pontual, direcionada a uma especificidade da deficiência que os estudantes possuem. De acordo com os comentários dos entrevistados, ainda existe fragilidade na oferta de formação em serviço, que impede maior integração entre os conhecimentos e, especialmente, nas relações de interação e experiências entre todos profissionais, uma vez que consideramos que a educação inclusiva se concretiza quando há um envolvimento de toda a comunidade escolar. Além disso, as necessidades formativas precisam surgir das práticas curriculares que professores e estudantes vivenciam na vida cotidiana das escolas de educação básica.

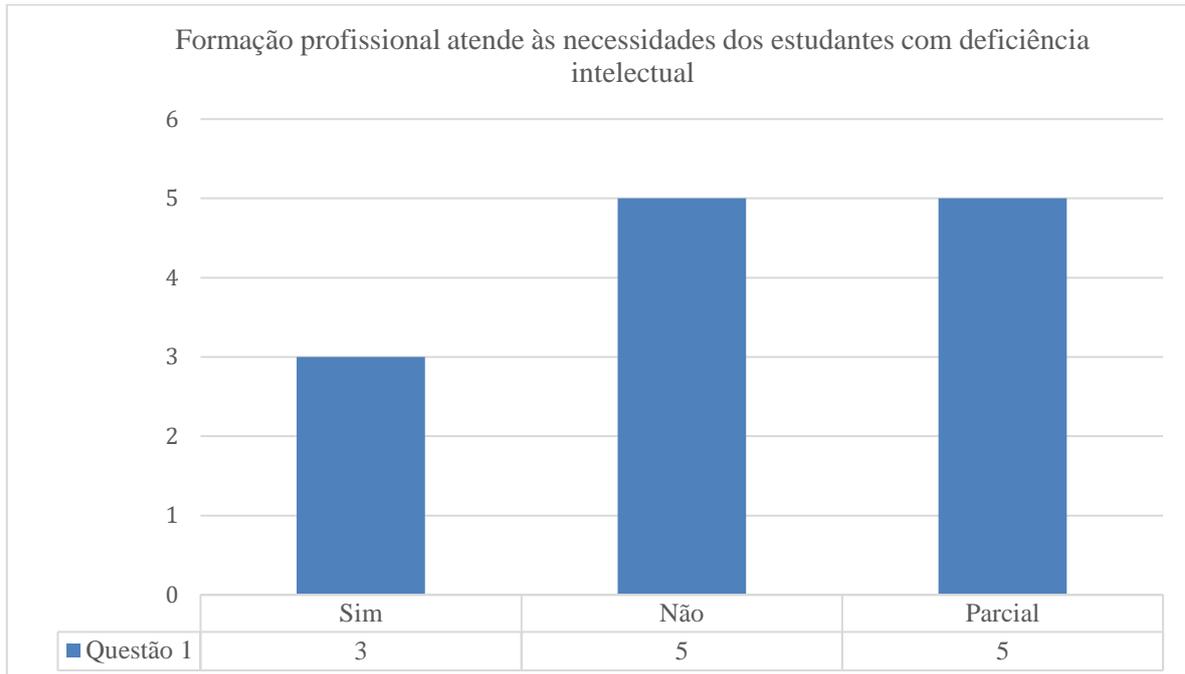
### **5.1.1 Formação de professores**

Esse eixo de análise foi organizado a partir das questões 1, 2, 3, com questionamentos que tencionam saber se a formação desses profissionais atende às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e em que aspectos contribuem em sua prática pedagógica. Se receberam capacitação<sup>7</sup> ou formação para conduzir os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, que estão expressos no Gráfico 7.

---

<sup>7</sup> A Capacitação neste estudo refere-se à formação continuada.

Gráfico 7. Formação de professores



Analisando o gráfico, percebemos que a maioria das respostas convergem que a formação inicial atende parcialmente e/ou não atende, a todas as especificidades da inclusão, ressaltando que, neste estudo, estamos analisando especificamente a Deficiência Intelectual.

Nas falas dos participantes, sobre a formação profissional, fica notório o descomprometimento das universidades, na institucionalização de políticas e procedimentos que assegurem o direito da inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015).

Destaca-se que, na época em que iniciaram seus estudos, mesmo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e na LBI nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), mesmo essas leis já estar em vigência, os cursos de licenciatura ainda não estavam preparados para fornecer o conhecimento teórico necessário para atender a demanda da inclusão, segundo as falas e expressões dos entrevistados:

*Infelizmente a nossa formação na graduação, ela traz alguns componentes, mas não traz o subsídio necessário para trabalhar todas as necessidades na educação inclusiva (P2).*

*Atende em partes, não é da forma mais adequada que os alunos necessitam (P5).*

*Na minha formação profissional, ela compreende desde o tempo da universidade e a gente não teve muito contato com a questão da deficiência intelectual (P11).*

*Não atende as necessidades porque a gente sente dificuldade para atender a demanda, pois tem uma aula por semana e não consegue conhecer o aluno, né! O educando e o processo de evolução dele (P7).*

*Eu Acredito que não, apesar da gente ter na grade a psicologia e coisas afins, não contribui, assim, eu tenho muitas dúvidas com relação à educação especial (I 9).*

Podemos assegurar que, por meio dos discursos acima, convergem de que a formação inicial apresenta, em partes ou não apresenta, os subsídios necessários para trabalhar com a educação inclusiva. Tal qual citam as autoras Glat e Pletsch (2004, p. 50).

Usualmente, a formação inicial do professor nas instituições de ensino superior o prepara para lidar com uma turma aparentemente homogênea, composta por alunos ditos 'normais'. Contudo, no cotidiano escolar, ao se deparar com um aluno sem fala articulada, o professor frequentemente experimenta toda a sorte de sentimentos ambivalentes, pois ele não se apropriou, em sua graduação, do conhecimento sobre recursos e estratégias específicas que apoiam esses alunos na perspectiva escolar.

Nesse sentido, as universidades, como instâncias que coordenam a formação e abrem caminhos para o conhecimento, mas também, são motivadas por contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, também influem na formação dos sujeitos. Contudo, como citam as autoras acima, essas instituições perpassam suas concepções e conhecimento teórico, mas não oferecem embasamentos da prática, sobre como atuar com estudantes com deficiência, especificamente os que têm Deficiência Intelectual.

Estes, também apontam que:

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdo não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 50).

Como se viu nas falas dos entrevistados, de que estes sentem-se despreparados para trabalhar com a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual, e que necessitam de formação direcionada a esse público.

Consolida, ainda, que eles precisam pesquisar para poder atender os estudantes com Deficiência Intelectual “[...] *Preciso pesquisar para ter uma compreensão melhor sobre a deficiência intelectual*” (P6). E, também, o entrevistado utiliza a terminologia “*pessoa portadora de necessidades*”. O que necessitamos é realizar pesquisas e trabalhos no dia a dia “*com a pessoa portadora de necessidade para poder estar suprindo essa necessidade.*” (P2). “*É, mas a gente tem tentado contribuir, pesquisar para sempre estar melhorando e atendendo a especificidade de cada aluno*” (P5).

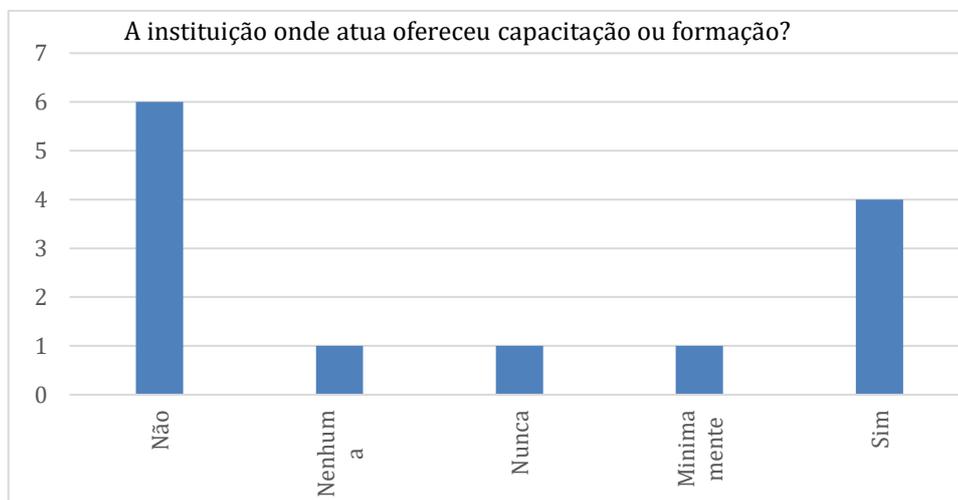
Considerando as falas, entendemos que há uma visão capacitista das pessoas com deficiência, no entanto, com toda a demanda que essa profissão exige e a falta de formação continuada denunciada por eles, tentam contribuir pesquisando para auxiliar seus estudantes e melhorar sua prática. Para os autores uma visão capacitista compreendem como uma categoria analítica de

[...] como os segmentos populacionais [que] concebem sujeitos que, por condições diversas, se distanciam de padrões físicos, comportamentais e/ou emocionais valorizados e compartilhados culturalmente, sendo demarcados como diferentes, ao desviarem de uma dita normalidade, e considerados anormais (LEITE; LACERDA, 2018, p. 439).

Neste sentido, são preconceitos e crenças equivocadas para referir a pessoa com deficiência, relacionados às incapacidades de ter autonomia e vida social, os quais são vistos de muitas formas, como tratar, agir, escrever e ver esses indivíduos.

Discorrendo sobre a questão dois: *Você recebeu, na instituição onde atua, alguma capacitação e/ou formação para receber estudantes com deficiências em sua sala de aula? Que tipo de formação recebeu?*

Gráfico 8. Formação /capacitação



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Considerando as descrições, verificamos que a instituição onde se realizou a pesquisa não ofereceu capacitação e/ou formação para trabalhar com estudantes que apresentam laudo de deficiência, conforme o gráfico demonstra.

Ademais, já existem documentos oficiais que regulamentam a formação inicial e “continuada” dos professores para atuação na Educação Básica e, atualmente, contamos com a instituição da Resolução n. 02, de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta resolução trata, em seu art. 6º, sobre a formação continuada em dois momentos: o primeiro, no parágrafo “VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada” (BRASIL, 2019), que compreendemos estar direcionada para a graduação e atuação como professor na Educação Básica. No segundo parágrafo descreve

[...] VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

Considerando a importância de a formação continuada ser “essencial” para a atuação de professores na Educação Básica, a resolução nos permite refletir que esta ação é fundamental em todo o percurso de escolarização, atendendo a diversidade dos estudantes, ao qual nos deparamos cotidianamente no contexto escolar:

De acordo com o que nos revela a literatura consultada, as propostas de formação continuada desenvolvidas como programas nacionais, parecem ter pretensões ousadas de atingir os municípios de todo Brasil, mas que em sua materialidade, estão distantes de sanar os desafios para a construção de sistemas de ensino inclusivos e as demandas por formação de professores para o ensino comum e ensino especial, como premissas fundamentais concreção das políticas inclusivas (RABELO, 2012, p. 45).

As lacunas sobre a formação continuada convergem com as concepções dos entrevistados e, de acordo com a autora acima, ainda necessitam de discussões a respeito da inclusão, especialmente das pessoas com Deficiência Intelectual no contexto da educação, convergindo com a organização das políticas inclusivas.

Prosseguindo, apresentamos a questão três: *Qual seu conhecimento/entendimento sobre a inclusão? E a inclusão de estudante com Deficiência Intelectual?* De acordo com o discurso dos entrevistados, quando indagados acerca do entendimento sobre inclusão e os estudantes com Deficiência Intelectual, reforçam as escritas acima referentes à formação inicial e continuada, que não dá subsídio para trabalhar com a inclusão, perante as diversidades de deficiências e transtornos, assim como os descritos abaixo:

*Percebo que eles também necessitam, né. Assim como as crianças normais necessitam de um acompanhamento, de um profissional que esteja capacitado para trabalhar com elas (P2).*

*Entendo que inclusão é a gente conseguir chegar a todos os estudantes e repassaram e consegui construir o conhecimento com todos os estudantes (P3).*

*Independentemente da pessoa ou de sua deficiência, a inclusão é permitir que todos tenham os mesmos direitos (P4).*

*A inclusão aconteça da forma mais natural possível (P5).*

*O conhecimento que tenho sobre a inclusão foi que li nos livros didáticos e tive uma cadeira na faculdade (P7).*

*A inclusão, ela está acontecendo no ensino regular, porém ela precisa de um olhar um pouco mais diferenciado. Questão da formação dos professores de área regente de turma (P1).*

*Propor a melhor forma de interagir com os colegas em sala de aula (P8).*

*Ele se sente incluído, fazendo parte daquele grupo de alunos, né. Eu vejo assim, a inclusão nesse sentido (P10).*

*A inclusão do estudante com deficiência intelectual é, pra mim, uma questão bem tranquila. Porque a gente lida com a inclusão de todos, né, de todo tipo de aluno (P11)*

*É que a deficiência intelectual ela precisa de vários artifícios, artimanhas do professor, porque para tentar retirar, tirar do aluno o máximo que você conseguir extrair [...]. Porque cada um tem sua especificidade e é assim com qualquer tipo de criança, né (P13)*

As descrições acima nos indicam a concepção da inclusão das pessoas com deficiência e dos estudantes que têm deficiência intelectual, pois advertem que carece de estratégias e artimanhas diferenciadas da turma. Neste sentido, estes ainda não se sentem confortáveis em seus posicionamentos a respeito da inclusão, reforçando a ideia de que todos os estudantes precisam de um olhar diferenciado.

Também enfatizam que a inclusão acontece de forma natural, mas que a instituição necessita realizar formação para os professores de área também, pois, na maioria das vezes, os segundos professores, os professores regentes e os das salas de recursos de AEE é que são contemplados para essas formações.

Os entrevistados se posicionam criticamente, mas divergem sobre se sua formação ocorre para atender a inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, observamos o desconforto e a insegurança para falar sobre a temática da inclusão, com posicionamento incerto de seu conhecimento.

Discorrendo sobre a tomada de consciência, segundo Rodrigues (2021, p. 25) da, “[...] necessidade de fazer com que a escola se tornasse numa estrutura que servisse em condições de equidade a todos os alunos esbarrou antes de mais com a dimensão da diversidade”. De acordo com a citação acima, a estrutura pública mesmo com muitos avanços relacionados à inclusão, ainda não está preparada para incluir e atender a dimensão da diversidade, a qual, sob a concepção dos entrevistados a confirmação de que a escassez de formação é um dos fatores que

contribui para estado atual e quando ocorrem as capacitações não contempla a todos os professores.

### 5.1.2 Planejamento colaborativo

Nesta temática foi possível envolver questões que se integram diretamente com a prática pedagógica, prática de planejamento considerando a presença de estudantes com deficiência intelectual. Assim, questionamos se na prática pedagógica, o professor planeja ações específicas para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, na escola onde atua, ao qual obtivemos algumas respostas que seguem:

*Planejo, eu a planejo conforme as necessidades de cada aluno (P1)*

*São realizados alguns trabalhos junto com o segundo professor, quando lógico quando a gente tem uma abertura, né. A gente consegue dialogar com o segundo (P2)*

*Nem sempre o planejamento antecipado é o que vai me ajudar. Muitas vezes é na própria sala de aula quando eu percebo o que o aluno consegue fazer até onde ele consegue ir com aquela atividade e não consegue fazer o que eu vou adequando na própria sala de aula e pensando em possibilidades ali junto com eles (P3)*

*É muito difícil desenvolver atividades dentro da sala de aula. Porém, a gente, sempre através do material lúdico concreto, facilita o processo de aprendizagem do aluno (P4)*

*Com materiais adaptados e relacionados sempre com conteúdo proposto pela professora Regente (P8)*

*Na minha área eu já trabalho muito com uma imagem e eu acredito que isso pode auxiliar todos, não é para porque eu falo e repito, mostro a imagem (P9)*

*Penso de acordo com a deficiência deles. Planejando uma atividade conforme é especificidade, ah tem uma aluna que tem deficiência motora daí eu faço atividade pra ela diferente do outro que tem deficiência intelectual (P10)*

*Eu primeiro eu penso na minha turma, Claro, não como um geral, né? Porque mesmo que a criança não tenha um laudo, mesmo que ela não tenha algum déficit, alguma deficiência, cada criança aprende de um jeito (P12)*

*O plano de ensino precisa ter no projeto de ensino igual aos ouvintes e para o DI também, a questão de separação de ensino e o papel entregar segundo professor organizar atividades (P13)*

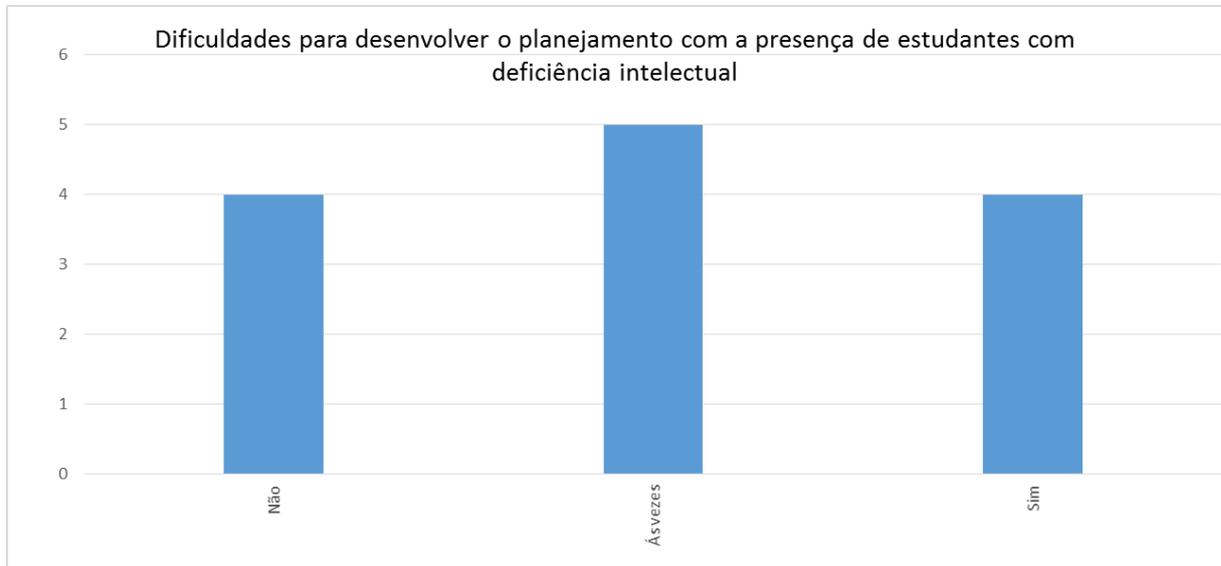
Do exposto, ainda convém lembrar sobre os questionamentos relacionados ao planejamento, ressaltando que todos/todas têm essa preocupação. Apesar da evidência em suas respostas, alguns demonstram dificuldades em como adaptar as atividades relacionadas a um conteúdo específico. Outros deduzem que já trabalham com imagens e, assim, contemplam a questão da acessibilidade ao assunto, realçando a visão da inclusão para os estudantes com

laudo de deficiência intelectual. De acordo com as descrições, acreditam que cabe ao segundo professor realizar a acessibilidade do conteúdo.

Também, as descrições sobre o planejamento improvisado ou de acordo apenas com a necessidade dos estudantes com deficiência intelectual, indicam que a atividade planejada ao estudante frequentemente funciona e quando percebem que o estudante não consegue dar conta, fazem adequação no momento. “Entende-se que o planejamento no processo educativo é fundamental para que se preveja o caminho a seguir e as medidas alternativas que possam contribuir de modo mais significativo na aprendizagem dos alunos em situação escolar fragilizada” (PEREIRA, 2019, p. 229). Dessa forma, compreendemos que o planejamento é essencial, para contribuir no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e dar acesso ao currículo.

O gráfico 9 mostra as dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver o seu planejamento na prática pedagógica com a presença de estudantes com Deficiência Intelectual em sala de aula.

Gráfico 9. Dificuldade no planejamento, estudantes com deficiência intelectual



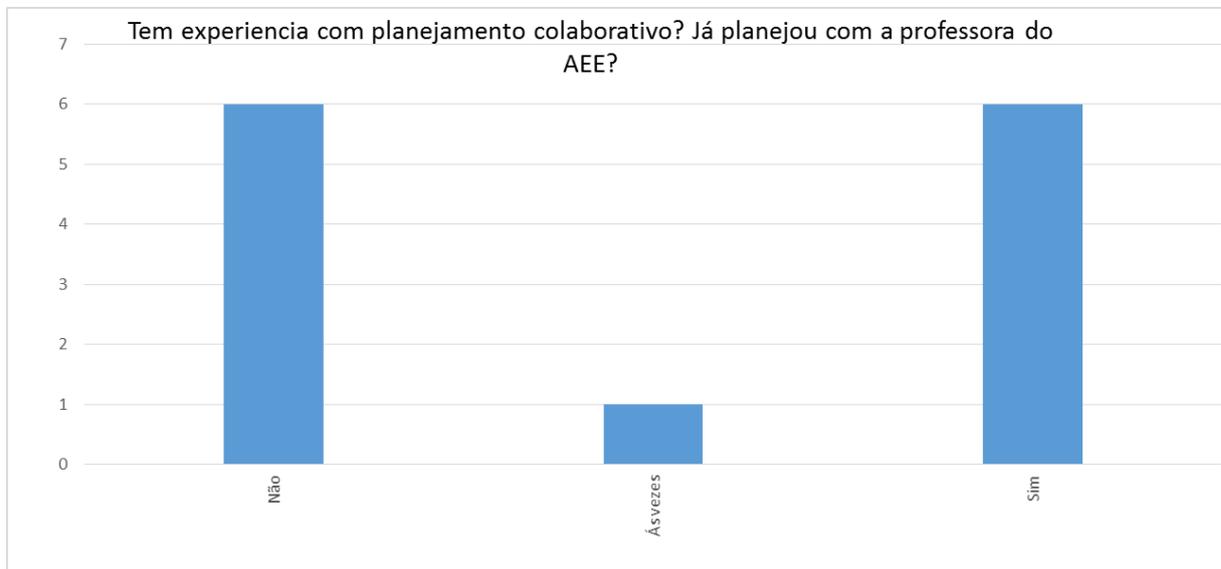
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Esta questão possibilitou identificar as fragilidades relacionadas à dificuldade de planejamento na presença de estudantes com Deficiência Intelectual. As respostas demonstram que a maioria dos participantes se sentem às vezes com essa dificuldade. Essas respostas convergem com as questões anteriores, que se referem à formação inicial e a capacitação continuada.

As descrições nos indicam que “[...] encontro certa dificuldade para poder estar encaixando algumas atividades para esses estudantes (P2). E, também, “[...] Sim, é bem difícil desenvolver uma atividade na sala de aula. Há, pois, o aluno se dispersa e leva um tempo maior para se concentrar e conseguir concretizar a atividade (P4)”. Por meio das respostas, ressaltamos que a formação inicial que estes tiveram não contemplou conhecimento exclusivamente para essa especificidade dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Ao questionar os professores *se já teve contato com planejamento colaborativo? Como foi sua experiência? Já planejou com a professora do AEE?* Obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 10. Planejamento colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O gráfico acima nos leva a refletir sobre a urgência de uma formação docente que possibilite expandir o conhecimento e a troca de experiência, por meio do planejamento colaborativo, buscando ações educativas com intencionalidade dessas atuações em sala de aula, eliminando as barreiras de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Continuamos com as concepções dos participantes sobre o planejamento colaborativo:

*Eu através do currículo, eu trago para elas. O AEE atividade, nós sentamos e começamos a discutir quais são as possibilidades que existem em torno daquela atividade para que a realidade daquela criança (P2)*

*Olha com planejamento colaborativo seria então ajuda de terceiros, nessa, já tive, mas são muitas as ideias, troca de ideias, mas não algo muito específico de sentar e planejar né, com a própria professora do AEE, a gente troca informações, a gente troca ideias, mas não um momento específico pra isso (P3)*

*Gosto de trocar ideias para aprimorar cada vez mais o trabalho e trazer outras informações para melhorar a aprendizagem dos alunos (P4)*

Estas respostas reforçam a importância da proposta de ensino colaborativo, conforme apontam Marin e Braun (2013, p. 10), “[...] o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe [...]”. Essa sugestão aponta o trabalho em parceria, sem hierarquização, ou seja, não há maiores ou melhores saberes, são saberes que se complementam, com objetivo de oportunizar a participação e desenvolvimento de todas as crianças, sem exceção.

Vale destacar que, o planejamento em conjunto favorece uma variabilidade de recursos e estratégias necessárias para atender as multiplicidades que encontramos em nossas salas. Também, como pontua Arias (2020, p. 9), o trabalho colaborativo “[...] além de favorecer o desenvolvimento profissional, tem impacto significativo na aprendizagem positiva do aluno”. Dentre os profissionais da docência, a troca de experiência no ensino regular e o AEE, enfatizando o que se quer ensinar, como ensinar, o que avaliar nesse processo.

De acordo com os autores já citados anteriormente Fraga (2017), Sousa (2015) e Marinho (2018), coadunam em suas pesquisas a importância do ensino colaborativo/coensino na prática pedagógica com estudantes com deficiência intelectual.

Na questão nove: *No seu planejamento você considera a inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual? O seu planejamento atinge as expectativas de aprendizagem desses estudantes na prática pedagógica? Você considera sua prática pedagógica inclusiva, em que aspectos?* Neste sentido, verificamos as conversas:

*Eu sempre adapto as atividades (P1).*

*Sim, eu procuro tentar fazer com que, dentro do meu planejamento, eu consiga encaixar esses alunos [...]. Mas, algumas atividades específicas, eu dependo do auxílio da, da segunda professora que que ela tenha uma visão melhor com relação ao aluno (P2).*

*Considero a inclusão desses estudantes com deficiência intelectual [...] Eu nunca fiz uma avaliação, onde eles me colocassem isso, onde eles colocassem se eles se atingiram as expectativas deles né, eu me apego muito as falas e as expressões que eles fazem, eu percebo muito estando às vezes satisfeito com o que conseguiram fazer, mas o nível que eles conseguiram chegar, ou não com a atividade, também nunca parei pra avaliar isso com eles né, é uma coisa até que faz a gente pensar, há sim, ela é inclusiva (P3).*

*Sempre, pois atuo com alunos que precisam planejar todo o conteúdo com adaptação conforme a necessidade do educando (P8).*

*Eu tento, mas acredito que não atinja o que realmente precisa (P9).*

*Eu atendo todos os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, mas principalmente a minha atenção ela é voltada para os alunos da educação especial, né. Com necessidades educacionais especiais (P10).*

*Em todos os aspectos de ensino de aprendizagem, consideram ela inclusiva (P11).*

*Eu busco sempre do da melhor forma possível e se atingir não é atingir a expectativa. É como eu falei, eu tento sempre tirar do aluno o que ele consegue fazer, né. Ou dele dar o seu melhor nas atividades, (P12).*

Visando as respostas, ressaltaram que consideram seu planejamento inclusivo para os estudantes com deficiência intelectual, também afirmam que fazem várias tentativas para atingir o máximo das expectativas de aprendizagem destes indivíduos, mas que não realizam autoavaliação para identificar se houve evolução no aprendizado dos estudantes.

Segundo as autoras refletir aspectos para esse público também faz-se necessário:

Pensar a respeito da inclusão escolar do aluno sem fala articulada envolve um trabalho conjunto de diferentes profissionais. Além do trabalho colaborativo entre as diferentes áreas do conhecimento, há necessidade de uma política pública que garanta a formação inicial e continuada de professores para que possam refletir sobre sua prática pedagógica voltada para o atendimento à diversidade do alunado. Os recursos de tecnologia assistiva, e especificamente de comunicação alternativa e ampliada, precisam ser igualmente disponibilizados aos alunos em suas escolas, uma vez que tais recursos se constituem em elementos críticos para a efetiva inclusão escolar (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 69-70).

Neste sentido, presumimos que necessitam ser provocados para um planejamento coletivo e colaborativo e, também, que estes momentos estejam pautados no PPP, e que as instituições tenham momentos de formação em conjunto, nas escolas, para a troca de experiências.

Para atingir a todos os estudantes com deficiência sugerimos a proposta defendida pela professora do AEE, para o planejamento compartilhado, compreendendo que “há um esforço constante e unilateral, visto que, nem todos os professores de sala de aula participam ou buscam auxílio com as professoras da educação especial” (PEREIRA, 2019, p. 231). No entanto, de acordo com os entrevistados, estes procuram orientação do professor de educação especial para resolver questões de documentos e protocolos das instituições e que ainda necessita essa quebra de barreiras para suceder a interlocução e de fato haver a troca de experiências.

### 5.1.3 Práticas pedagógicas inclusivas

Neste eixo congregamos as questões 5, 11, 12, 13, 14, em que as temáticas se assemelham, relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas, apresentando gradativamente a percepção dos participantes, o aporte teórico e nossas inferências.

Prosseguimos com a questão cinco: *Você considera que os estudantes com Deficiência Intelectual se sentem incluídos? Pode falar um pouco da sua experiência com esses estudantes.*

Descrições a seguir:

*Sim, porém, eu necessito um pouco mais de apoio e participação do segundo professor (P1).*

*De certa maneira, eles a estão incluídos, não totalmente, como seria necessário, né, mas, na medida do possível, a gente procura envolver eles e fazer com que eles realizem as atividades o máximo possível (P2).*

*Eu tento de várias formas pensar neles e adequar as atividades a eles também durante as minhas aulas né, Então muitas vezes eles não eles não vão conseguir fazer o todo como um aluno ah, dito normal né, [...] e possibilita que eles façam dentro da limitação de cada um (P3).*

*Pois eles estão incluídos na sala de aula, mas muitas vezes é por parte dos outros alunos, há crianças com deficiências. Elas se sentem um pouco excluídas na questão de a fazer trabalho, sempre a última a ser escolhida (P4).*

*Não considero que eles se sintam completamente incluídos. Eles fazem parte do mesmo ambiente, mas também pela falta de capacitação dos profissionais. Eles acabam não se sentindo completamente incluídos na sala (P5).*

*Muitas vezes eles não se incluem, se isolam e o professor de fazer aponta para que ele se sinta integrado (P6).*

*Sim, muito importante para que eles se sintam à vontade e ter a liberdade e do convívio com os colegas e assim ter mais ânimo na aprendizagem (P7).*

*Sente-se que estão incluídos e sim no ambiente escolar por todos (P8).*

*Dependendo da turma depende um movimento que está acontecendo ali, mas geralmente eu sinto eles mais retraídos (P9).*

*Sim, eles se sentem incluídos pois por mais que às vezes você tenha tem a questão de do próprio da deficiência de cada um, mas eles se sentem porque eles conseguem desenvolver as atividades (P10).*

*Então seria na questão, assim, de fazer com que essas crianças, é ter acesso, tem um contato com o que está sendo trabalhado (P11).*

*É claro que eles têm aquele atendimento diferenciado, mas incluídos eles são sim, (P12).*

*Sim, realmente é muito sério, eu não vejo ali um DI, leve moderado e profundo, precisa de o laudo médico apresentar qual essa moderação, há é mentira, isso é muito sério essa questão do DI as vezes não consegue escrever precisa ajudar (P13).*

De acordo com as descrições, é notório que a educação inclusiva perpassa pela formação de todos os elementos que compõem a organização escolar. Rabelo (2012, p. 40) afirma que, no Brasil, a sugestão de edificação dos sistemas de educação inclusivos, apresenta a direção e o “[...] foco de atenção para a política de formação dos profissionais da educação, enfatizando formações para o professor do ensino comum, do ensino especializado e para gestores na perspectiva da educação inclusiva”. Logo, partindo desse pressuposto, temos, na sala de aula, situações que nos fazem refletir constantemente sobre a inclusão e o ensino colaborativo na prática. Porém, sabemos das dificuldades de planejamento e adaptações para atingirmos os objetivos mínimos.

Para ressaltar a importância do trabalho colaborativo e para a prática pedagógica, os autores Monteiro (2015) e Veríssimo (2017), evidenciam para repensar a elaboração de atividades direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual e também que o trabalho em grupo e a interação entre os pares favorecem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Neste seguimento, a questão onze: *Na sua prática pedagógica utiliza estratégias curriculares diferenciadas? Indique algumas delas?* Todos os participantes coadunam em suas respostas para o uso de vídeos, músicas, imagens, notebook, celulares para pesquisas, materiais concretos, alfabeto móvel, material dourado, escrita na letra caixa alta e a maioria deles fazem adaptação das suas aulas, respeitando o tempo e as especificidades dos estudantes. Utilizam, também, dinâmicas e abordagem com música. Segue alguns dos delineamentos dialogado como: *“recorte e colagem, desenho, o falar, eu pergunto, questiono sobre alguma coisa oralmente, (P12) e “desenha faz imagens também para ter a opinião conhecer como é que a questão do conhecimento do aluno aprendido, (P13)”*.

Ressaltamos a necessidade de todo grupo escolar, como o coletivo que são, que tenham um olhar a todos os estudantes, considerando as suas especificidades. Também, que não cabe somente ao professor, de forma individualizada. Compreendemos que o trabalho em conjunto auxilia nesse processo de inclusão, realizando a acessibilidade curricular, adequando o que é necessário, considerando o contexto social e a realidade da educação pública. Não pensando só nas crianças com deficiência, mas nas crianças como um todo, melhorando os espaços, de modo que todos possam usufruir da melhor maneira o ensino e aprendizagem.

Progredindo para a questão doze: *Como você avalia os avanços do processo de ensino e de aprendizagem? Que instrumentos você utiliza para avaliar este processo?* Os participantes em seu discurso como cotejam o procedimento e que ferramentas utilizam para mensurar o ensino e a aprendizagem.

*Eu avalio o com um olhar diferenciado para cada aluno, provas, participação, interação, trabalhos (P1).*

*Basicamente eu uso os mesmos instrumentos que eu utilizo com os demais alunos, os questionários, a auto avaliações, produções plásticas, produções expressivas deles, a produção em si do que eles fazem (P3).*

*O aluno, na verdade, está em constante avaliação (P4).*

*Avaliação diária, no dia a dia das aulas e também faço trabalhos, faço avaliações com testes, com provas, com eles e diariamente nas aulas (P5).*

*Adaptando a avaliação conforme as necessidades e as idades do aluno (P6).*

*Está ocorrendo de forma contínua, lenta, mas com resultados visíveis nas adaptações dos conteúdos (P8).*

*Assim a avaliação, ela é constante né, da observação, do acompanhamento dos alunos. Então, eu avalio o trabalho como positivo e constante também é a de que vem avançando (P10).*

*Instrumento de avaliação que contemple todo mundo né, [...] gosto muito de auto avaliação, eu gosto muito de planejar atividades que desafiem eles pra eles atingirem um determinado objetivo, e é por aí os instrumentos que eu utilizo de avaliação (P11).*

*Sequência de atividades a fazer o tema de casa né que eles fazem também então é essa sequência (P12).*

*Então a questão das provas textos normais para entregar para ele precisa mudar a pouco, um exemplo, a prova escrita normal uma prova por aí é bom adaptar ele segundo Professor conhece pra organizar como é que é a resposta fazendo pergunta e resposta junto poder tentar assimilar [...] (P13).*

Esses profissionais entendem que a avaliação é constante, mas, alguns deles, nas descrições evidenciam que ainda avaliam por meio de provas e testes e que utilizam os mesmos instrumentos para medir o ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Com isso, compreendemos que os estudantes com deficiência intelectual não têm adaptação para acessar e contemplar o conteúdo. Inferimos de que uma avaliação pensando no desenvolvimento do aluno com deficiência ou não, deve possibilitar diferentes estratégias e intervenções pedagógicas, que oportunizem avanços significativos e que possam acontecer mediante observações, a participação, a interação, a criatividade, o envolvimento e a cooperação entre os estudantes. e também que podem ser consideradas a diversidade cultural, as múltiplas e diferentes linguagem do conhecimento e as singularidades de cada um.

A questão treze: *Como acontece a interação na sala de aula dos estudantes com Deficiência Intelectual com os demais estudantes?* Assim, dispomos um recorte das descrições dos participantes, seguindo:

*Acontece de forma natural, todos interagem juntos, fazem trabalho juntos (P1).*

*Em certo aspecto eles ficam um pouco mais retraídos [...]. Na maioria das vezes isso a gente consegue atingir quando existem mais trabalhos em grupos (P2).*

*Na maioria das vezes isso a gente consegue atingir quando existe mais trabalhos em grupos (P3).*

*A interação deles é boa por parte da turma (P4).*

*Conforme precisa ser uma conversa com ela, elas se sintam integradas porque ela é bem tímida (P6, P7 e o P5 com a interação, aí nesse caso tem que considerar a deficiência do aluno.... então, depende da especificidade mesmo do aluno (P10).*

*Tem relações inclusive de discriminação e preconceito que a gente tem que lidar com as situações e romper com isso [...] (P11)*

*Às vezes as pessoas têm preconceito com alguns grupos, menosprezam, então precisa ter essa sensibilidade, esse atendimento, precisa organizar isso daí pra ver (P13)*

Por meio das descrições dos participantes, ainda evidencia que a interação é tímida e não acontece de forma efetiva. Neste sentido, entende-se que o homem necessita das interações culturais para se desenvolver na sociedade, que através da educação internaliza e se desenvolve. Sugestionamos que por meio do planejamento colaborativo nas atividades pedagógicas entre os professores regentes, de áreas e educadores especiais, poderia se discutir e amarrar estratégias para que essa interação fosse disponível, mas não voltada somente para os estudantes com deficiência, e sim resultar em ajustes ou adaptações curriculares vinculadas ao trabalho geral da turma.

E para a questão quatorze: *Que recursos didáticos/pedagógicos você considera serem necessários, que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual que contemplem o acesso ao currículo?*

*Interessante tablets, né? Para eles terem mais acesso, jogos interativos seriam essenciais para eles (P1)*

*Teria que ter um momento assim onde se realizasse uma reflexão, uma retomada para que ele consiga internalizar aquela situação (P2)*

*O que eu considero muito necessário é o planejamento junto com o segundo professor da turma para que a gente possa adaptar, adequar as atividades e os objetos de conhecimento a esses alunos (P3)*

*Atividades lúdicas. Não é que ele goste de um reforço positivo. Elogios a você elogiar você, bater Palma, brincadeiras também. Os jogos não são diferenciados para que ele consiga aprender (P4)*

*Recursos didáticos é melhor para os alunos. Nós aqui utilizamos temos vídeos que estão disponíveis na sala de aula, com televisão, com, com o Chromecast para passar para os alunos (P5)*

*São necessários materiais adaptados, acessibilidade arquitetônica, materiais concretos, (P6)*

*Que tivesse mais recursos de materiais didáticos para inclusão e que o professor de área tivesse acesso (P7)*

*Acessibilidade às tecnologias digitais e material concreto para cálculos (P8)  
Realmente o tempo é importante para (P9)*

*o espaço onde vai ser trabalhadas as aulas, onde vai ser desenvolvidas as aulas [...] todo tipo de recurso didático pedagógico é necessário e importante para que as aulas possam acontecer e a gente consiga atender as necessidades não só dos alunos com deficiência, mas também de todos os outros [...] todos os recursos didáticos pedagógicos são importantes (P11)*

*Jogo que fosse que estimula mais a questão por exemplo da do cálculo (P12)*

*[...] as dinâmicas às vezes não têm falta de materiais pro segundo professor junto, é importante, precisa ter [...] (P13 surda)*

Neste sentido, pensamos que não é o aluno, mas sim a escola que deve estar preparada para receber e atender esses alunos com suas diferenças, na acessibilidade arquitetônica e atitudinal, bem como, ressaltam que consideram importante o acesso às tecnologias, e que a escola comporta com recursos tecnológicos, mas ainda não supre a demanda existente e que a falta de jogos didáticos pedagógicos para trabalhar na prática.

A autora ressalta que a

*[...] escola é um espaço que intermedeia os princípios pré-estabelecidos pelos sistemas aos quais se vincula e as vivências e práticas que vão se constituindo no dia a dia. Esta relação se dá por meio das interações entre os sujeitos e de suas negociações, delineando sua constituição própria – considerada a cultura da escola [...] (SCAVONI, 2016, p. 40).*

Corroborando, Abdalla (2016, p. 18), ao dizer que é “válido lembrar de que os sujeitos não estão isolados, mas atuam como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem e pertencem a um lugar na estrutura social, na sua inserção, nos grupos sociais e culturais". A autora coaduna do pensamento de que os sujeitos são de diferentes culturas e aprendem com a interação e as relações entre si. Assim, a escola é um dos meios de fazer com que esses sujeitos com deficiências se desenvolvam cognitivamente e socialmente.

#### 5.1.4. Políticas curriculares

As questões 4, 15 e 16 ressaltam as políticas convergindo com o eixo temático, assim embasadas nas explanações dos participantes da pesquisa realizada de que as políticas devem fazer alusão a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018) e ao currículo que rege a escola básica neste município de Chapecó. Ao contexto referenciado, as políticas de inclusão são um direito garantido e não uma obrigação.

A busca de uma educação pública seja de qualidade e para todos é a base das políticas públicas educacionais, embasadas na lei maior do país, a Constituição Federal/88, que diz, em seu Art. 205, que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os direitos de cada cidadão ou cidadã, de um país, são orientados pelas políticas públicas nacionais, que, uma vez elaboradas, encontram-se em conexão com as propostas macroeconômicas mundiais, numa sociedade cada vez mais globalizante.

Mas o que é uma política pública? Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política (SARAVIA, 2006, p. 28-29).

A proposição de políticas envolve um jogo de interesses, numa constante relação de forças e interesses, enquanto ações que nascem em um determinado contexto social, entendendo que as mesmas são o “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2007, p. 74).

A intencionalidade do Estado, seja vinculado ao Executivo ou ao Legislativo, define as necessidades da sociedade, que podem ser solucionadas ou minimizadas com determinada política, naquele momento histórico.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em

programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 7).

As políticas educacionais visam garantir o direito à educação, em todos os seus segmentos, uma educação completa, de qualidade, integral, para todos os meninos e meninas.

Tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Acreditamos que a política educacional deva estar em consonância com o PPP da escola, considerando a inclusão de um modelo de práticas colaborativas a ser proposto para o atendimento desse processo educativo. Assim, alicerçando acessibilidade curricular na escola e estratégias de ensino, recursos, apoios especializados organizados para atender as necessidades e especificidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Concordamos que não somente as estratégias permitam o acesso ao currículo com promoção da aprendizagem, mas sim (re)conceituar um novo modelo e ações que não responsabiliza apenas o aluno pelo seu sucesso ou fracasso escolar, mas aponta para a importância da interação e necessidades individuais do aluno com o ambiente social, cultural e educacional.

Assim como Lipsky e Gartner (1977, p. 763) definem a inclusão como:

A provisão de serviços para estudantes com deficiências, incluindo aqueles severamente incapacitados, na escola da vizinhança, em classes comuns de crianças de idade apropriada, com o suporte necessário de serviços e apoios suplementares (para a criança e ao professor), de modo a assegurar o sucesso acadêmico, comportamental e social e preparar a criança para participar plenamente como membro contribuinte da sociedade.

E para a criança participar plenamente, como membro de uma sociedade, a escola pública norteia os princípios e objetivos a alcançar em uma instituição, por meio do PPP. Este deve estar elencado às mudanças que a comunidade escolar se propõe a fazer, bem como a um currículo escolar flexível, sendo o documento que direciona o desenvolvimento de aprendizagens e serve de parâmetro e encaminhamentos para os professores.

Neste sentido, “[...] um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade” (FERREIRA, 2013, p. 80).

Portanto, para a instituição escolar sair da escola dos diferentes e construir uma escola das diferenças, com a diversidade cultural e social existente, exige conhecimento, determinação

e decisões, que vão depender das iniciativas compartilhadas por todos e de uma gestão democrática, que favoreça a mudança. Esta mesma autora cita que “todos os elementos constitutivos de um currículo para a diversidade e fundamentado nos direitos humanos, necessariamente têm um compromisso inerente com a promoção e defesa da justiça e equidade social” (FERREIRA, 2013, p. 91).

Seguimos para a questão quatro: *Qual seu entendimento sobre acessibilidade curricular nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência?* Que, segundo a pesquisa, o tema é relevante e fica evidente nas descrições dos participantes.

*[...] eles têm acesso, né. Esses conteúdos e eu também faço adaptação nos conteúdo para que eles alcancem o objetivo, [...] (P1)*

*Ainda também é nessa questão, está defasado, poderiam ter se já existir algumas diretrizes dentro do currículo, que especificasse mais claramente a forma [...] (P2)*

*[...] Que os alunos consigam adquirir esse mínimo de conhecimento possível [...] (P3)*

*Todos eles têm acesso, porém nem todos conseguem absorver da melhor forma, não é a devido às suas necessidades, as suas dificuldades [...] (P4)*

*[...] com algumas adaptações para, para cada aluno [...] (P5)*

*Dar oportunidade ao aluno ter acesso ao conhecimento (P6)*

*Eu acho muito importante para o bem-estar do educando, para o seu conhecimento e o desenvolvimento intelectual (P7)*

*[...] o atendimento tem que ser acessível no currículo para que todas as para todas as deficiências [...] (P8)*

*Eu acho fundamental, ela é necessária, né, você precisa sim, ter essa acessibilidade, tem que organizar a educação, o currículo, os conteúdos para que eles façam parte de seja incluído[...] (P10)*

*[...] depende muito da prática, da prática pedagógica dos professores e, inclusive da escola, né. Se a escola tem uma prática pedagógica de inclusão, esses alunos acabam se sentindo assim [...] (P11)*

*Eu não tenho entendimento sobre esse assunto (P12)*

*Há acessibilidade falta muito ainda, a acessibilidade nos locais com os professores ajudar a trocar ideias chamando a atenção deles, então essa acessibilidade conhecer e ter essa experiência precisa, então falta muito a organização [...] (P13)*

De acordo com a concepção dos entrevistados, confirma a lacuna no entendimento do conceito de acessibilidade, a qual necessita ainda ser discutida e acalorada no grupo, pois foi identificado nas falas a defasagem desse assunto, assim para corroborar indicamos o guia pedagógico com referências e *live's* para aprimoramento do assunto.

Reportar ao Decreto de Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, o § 2º cita que: “O

atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

Sendo que as políticas de educação inclusiva vêm ao encontro da necessidade de pôr em prática e, de fato, transformar nossas instituições públicas de ensino regular em espaços de “escolas inclusivas”, assim como cita Mendes (2017, p. 77), quando coloca que não devemos ficar só no discurso sobre o termo inclusão e, sim, efetivar a mudança, começando por nós mesmos.

Deste modo, é essencial buscar formação continuada por meio de novos conhecimentos, para estar sempre se aperfeiçoando, de acordo com as mudanças no cenário educacional, e, assim, subsidiar as escolas a se utilizar das políticas públicas de educação inclusiva, garantindo o direito a equidade, acessibilidade arquitetônica de estrutura física, mobiliária, recursos humanos, currículo adaptado com diferentes estratégias e profissionais habilitados, bem como, orientação às famílias, para que sejam respeitados os direitos de seus filhos.

Apresentamos a questão quinze: *Que aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) interfere nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes públicos da educação especial e particularmente daqueles que apresentam deficiência intelectual?* segue as descrições dos participantes desta pesquisa:

*Eu trabalho interdisciplinar onde a BNCC contempla as habilidades e as competências (P1)*

*Eu até acredito assim que ela deveria ser modificada para ter um embasamento melhor, porque ela fala na inclusão, ela fala em aspectos inclusivos dentro da nossa disciplina, mas ela não, não traz uma proposta né, não propõe nada claro pra você desenvolver com cada necessidade específica né, então cabe ao professor tá realizando pesquisas [...] (P2)*

*Eu acho que a parte da eu acho que as competências são as que de fato mais interferem na questão da educação especial [...] (P3)*

*[...] a divisão feita é pelos objetos de conhecimento, pelas unidades temáticas, divididas da forma é por ano, elas facilitam muito no planejamento particular para os alunos com deficiência também (P5)*

*Pra mim ela contribui significativamente no processo porque ela norteia prático pedagógico (P6)*

*[...] trazendo benefícios aos educandos e à educação especial (P7)*

*Agregou incluindo com a reforma da BNCC os educandos da vara da área da educação especial, mas precisa agora ser mais trabalhado no aspecto real em sala de aula (P8)*

*[...] Acredito nessa questão aqui as habilidades né, eu acho que nem todas as habilidades a gente vai conseguir, é claro nem todas a gente vai conseguir com todos os alunos [...] (P9)*

*[...] Acredito que parte é ainda muito do professor da adaptação do que ele vai do que ele pretende pra aula por aluno, mas na educação especial ainda é muito do professor pegar o conteúdo e a adaptação e a essa passar, incluir né esses alunos (P10)*

*[...] Consegue interferir neste processo de ensino aprendizagem, desde as competências a serem trabalhadas, as habilidades em si e também no aspecto curricular né, nos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos [...], mas ela tem, ela consegue interferir no processo (P11)*

*[...] é bem abrangente né, acredito que sim a organização (P12)*

*[...] muitas vezes falta essas informações de disseminação de conteúdo, das matérias, professores também precisam ter esse conhecimento [...] (P13)*

Segundo as falas acima é possível confirmar que há divergência na exposição de ideias se é possível referenciar a BNCC como um documento norteador, pois de acordo com o discurso explicações este documento não abrange todas as deficiências. No entanto, ressaltamos que ela norteia o ensino inclusivo para cada componente curricular, por meio das habilidades, mas que cabe ao professor adaptá-las de acordo com a necessidade de cada estudantes e principalmente aos que possui deficiência intelectual, para possibilitar o acesso ao currículo com benefício no desenvolvimento do ensino e aprendizagem intelectual e social. Assim como, cita o autor de que precisamos de

*[...] compromisso ético da diversidade é não pensar e agir como se os alunos fossem todos e sempre iguais, partindo do mesmo ponto de partida, que todos aprendem com as mesmas estratégias e que todos chegam (talvez mesmo no mesmo dia...) aos mesmos resultados. Olhar para a pessoa como um ser singular (talvez mais do que como “diferente” que logo suscita a pergunta “diferente, de quê?”, é uma postura ética que tem uma cascata de consequências entre as quais ao nível da organização da escola, do currículo e do trabalho pedagógico (RODRIGUES, 2021, p. 25).*

Sob o mesmo ponto de vista, evidenciamos romper as barreiras atitudinais e capacitistas existentes, mudar estratégias com recursos e acessibilidades, tendo uma visão de cada estudante é singular em seus saberes e sugestionamos que estejam elencados no PPP da escola o planejamento colaborativo e a docência compartilhada.

De acordo com Garcia (2014, p. 59), “[...] a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e discutida para além da inclusão escolar [...]”. Portanto, é preciso repensar a educação, com foco na interação destes sujeitos com toda a comunidade escolar, sendo as políticas públicas fundamentais para realizar a inclusão.

O currículo deve estar especificado no PPP da escola, o qual norteia os princípios e objetivos a alcançar em uma instituição. Este deve elencar as mudanças que a comunidade escolar se propõe a fazer, bem como um currículo escolar flexível, que direcione o desenvolvimento de aprendizagens e também sirva de parâmetro e encaminhamentos para os professores.

Sucedem para a questão dezesseis: *A organização curricular da unidade educativa onde você atua faz referência sobre as prescrições políticas da educação inclusiva no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual?*

Nessa questão, a maioria dos entrevistados ressalta que o PPP faz prescrições políticas para o ensino de estudantes com deficiência intelectual, seguindo alguns recortes para constatar “[...] sim, nosso PPP institucional faz referência a isso, da importância da educação inclusiva.” (P3) e “[...] sim, por meio legal e por meio pedagógico” (P11)

No entanto, alguns divergem de que não tiveram acesso a esse documento tão importante nas escolas. “[...] A princípio não recebi nenhuma informação e nem formação” (P7), “[...] às vezes não consegue atingir a todos” (P9) e “[...] Não, tenho conhecimento, o PPP dessa escola não tive acesso” (P12). Nesse enfoque, identificamos, por meio destas descrições, que o PPP ainda tem pouca participação da comunidade escolar, tanto na sua construção/elaboração quanto na sua execução coletiva e colaborativa.

Ressaltamos que o PPP de uma escola deve conter todas as normas, princípios, objetivos, decisões, a descrição dos combinados do colegiado de professores, dos funcionários e da comunidade escolar, bem como a descrição de cada item de classe a ser atendido por esta instituição, além do currículo e avaliação das atividades propostas.

E essa articulação para a participação de toda a comunidade deve ser indicada pela gestão, dialogando com o grupo de professores e a comunidade escolar e, assim, reestruturando o PPP juntos. Também relacionar os embates pedagógicos, pensar a prática pedagógica e como exercer essa mediação, para que respeite as especificidades dos estudantes, incluindo-os sem ferir os direitos, trabalhando com equidade e acessibilidade ao currículo.

Visando essa questão, Vílchez (2018, p. 14) define:

Para essa finalidade, agrega-se uma convivência para uma aprendizagem colaborativa dos alunos com e sem deficiência, com seus professores (professores regulares e professores especialistas da educação especial), além de outros atores sociais como os diretores, coordenadores, gestores, cuidadores e familiares ou responsáveis.

Concordamos que, para avançar na aprendizagem dos estudantes com deficiência, deve haver uma interlocução entre coordenação e gestão escolar, a família e todos os professores que

naquela turma atuam. Para, assim, dialogar com a questão da prática pedagógica com o currículo, proporcionando atividades adaptadas, respeitando o limite e as habilidades já adquiridas, adaptando novas vivências relacionadas aos conteúdos estudados como: passeios, trabalhos em grupos, laboratórios e com material prático, que faça sentido e tenha significado para esses estudantes.

Conversar com os professores para valorizar as habilidades que estes estudantes têm e dar oportunidades de avaliar esse aluno de diferentes formas, usando tecnologias assistivas e oportunizando um tempo maior e ambiente adequado.

### **5.1.5 Acessibilidade curricular como direito humano na educação**

A educação é um direito humano e um bem fundamental, direito inalienável e irrenunciável, independentemente do reconhecimento normativo. O Art. 208, da Constituição da República Federativa, de 1988, diz que “a educação é direito de todos, dever do Estado e da Família”. De um lado, temos a pessoa humana, portadora do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la. “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A legislação brasileira torna obrigatório o ensino escolar, que se caracteriza como um dever de mão dupla, ou seja, o dever do ingresso e a frequência do filho à escola, como dispõe também o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escola é o principal espaço para efetivação dos direitos humanos, visto que é lugar de socialização de saberes e o principal espaço político-pedagógico formador de crianças e jovens. Se os mesmos forem educados sob os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade, respeitando a diversidade e defendendo a dignidade humana, ajudarão a construir uma sociedade mais justa.

Ressaltando a importância dessa temática, vimos:

A inclusão escolar, entendida, na perspectiva dos direitos humanos, num sentido mais amplo dos processos educativos, engloba todas as especificidades dos alunos, desde suas características pessoais até a posição que ocupam na sociedade, advindas da classe social, econômica e cultural. É essa heterogeneidade que está concretamente nos contextos das escolas comuns e que requer, pelo direito constituído, acesso à educação escolar, a viver as experiências do cotidiano de escolarização e nela aprender pela apropriação dos conhecimentos escolares veiculados na escola (PEREIRA, 2019, p. 199).

A educação tem, como uma de suas belezas, a capacidade de ensinar a ver; ou melhor, mostrar outras formas de ver o mundo. Portanto, o “ensinar a ver”, não é no sentido de visão

manipulada, induzida, segmentada e sectária. Mas uma visão livre, interdisciplinar, democrática, sensível e, acima de tudo, plural. Neste sentido, aprender a ver é um direito humano.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL - ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO ESCOLAR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICA INCLUSIVAS**

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os estudantes, exige, da escola brasileira, novos posicionamentos, além de ser um motivo para implantar uma cultura mais inclusiva na educação básica, que oportunize o envolvimento de todos e transformem suas práticas.

Para Heredero (2010, p. 197), "[...] a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais". Com isso, a presente pesquisa não pretende esgotar ou findar reflexões sobre esse tema, mas, buscar inovação que impliquem estar em contato com outros pesquisadores e pessoas que possam contribuir para a continuidade deste estudo.

Discorrendo da análise de dados e para responder o objetivo desse estudo, propusemos indicar, por meio de um **guia pedagógico** como produto educacional desta pesquisa, sugerir iniciativas práticas em grupos de estudo focal no contexto da escola como formação de professores de embasamento teórico sobre deficiência intelectual, abrangendo toda a comunidade escolar. Também estimulando o trabalho colaborativo e à docência compartilhada aos professores, como práticas curriculares que enriquecem todo o processo de escolarização de todos os estudantes, em especial, de estudantes com deficiência intelectual, por meio da interlocução e troca de experiência, realizarem acessibilidade curricular.

Nesse documento, o qual é uma exigência do mestrado profissional, precisa criar um produto educacional, diferentemente da modalidade acadêmica, que possamos aplicar em sala de aula ou nos espaços escolares, no contexto de cada realidade, suportando distintos formatos como:

[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas [sic], um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019, p. 15).

Compreendemos que o produto educacional do mestrado profissional, na área de ensino, responde nosso problema de pesquisa e contribui para avanço da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, possibilitando aos professores a ressignificar as práticas pedagógicas. Do mesmo modo, a proposta de produto educacional ponderou alguns assuntos importantes: a) a proporcionar um grupo de estudo como formação continuada em serviço; b) a necessidade de

incentivar os profissionais da educação a trabalharem colaborativamente; c) e estimular o pensamento crítico sobre os estudantes com deficiência intelectual à docência compartilhada.

Deste modo, o guia segue uma estrutura com apresentação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, o grupo de estudos como formação continuada, sugestões de como trabalhar colaborativamente, dicas de docência compartilhada, resultados e as referências. Como se pretendia, explanar orientação ao grupo de estudo sobre a deficiência intelectual na interface de sua escolarização, bem como, como acontece a acessibilidade curricular a esse público.

Este guia pedagógico ficará disponível (APÊNDICE VI) para os participantes da pesquisa e na escola em que foi desenvolvida, em uma cópia física e online para posteriormente a quem tiver interesse e aprofundar sobre a temática. A proposta será homologada na SEDUC-Chapecó/ SC se houver interesse público.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico utilizado neste estudo, este já elucidou a questão que norteou a pesquisa e apresentou, resultados dos quais ainda demonstra prosseguir as pesquisas. Assim segue o exposto até aqui, relacionando-se ao objetivo geral e aos objetivos específicos que observamos na investigação.

Sobre a questão impulsionadora visando a política de inclusão, pensamos na acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual, revisitando as falas dos participantes dessa pesquisa que construir uma rampa não torna a escola acessível e inclusiva. É preciso romper, diariamente, com as visões capacitistas e barreiras que discriminam e afligem as pessoas, por sua deficiência. Neste sentido, ressaltamos que a escola é a porta de entrada para essa mudança, sendo que a inclusão precisa ser vista como algo construído por toda a comunidade escolar, buscando estratégias diferenciadas para trabalhar com as diversidades encontradas, respeitando os indivíduos e suas especificidades.

Acreditamos na escola pública e na inclusão de todos os alunos, pois a lei de inclusão aponta um norte e nos dá direcionamentos. No entanto, depende das esferas públicas se organizarem, prestando assistência às instituições que por elas são regidas.

Assim sendo, as descrições dos entrevistados deixam em evidência que a lacuna da formação de professores é uma ação pertinente e necessária, para abranger a inclusão e atender aos direitos dos estudantes com deficiência e, principalmente, os com Deficiência Intelectual.

Considerando os objetivos propostos, um dos pontos frágeis foi a falta de planejamento colaborativo com a professora do AEE, especializada na inclusão, e a interlocução dos segundos professores com os de área, na docência compartilhada.

Concordando, que não são só os alunos com deficiência que devemos incluir nas escolas públicas, mas são as diversidades de classes sociais e gêneros, propondo a equidade e a qualidade de ensino a todos, com profissionais habilitados, dispendo de tecnologias assistivas, acessibilidade e materiais adaptados, dando-lhes possibilidades de desenvolvimento integral.

A instituição escolar necessita sair da escola dos diferentes e construir uma escola das diferenças, com a diversidade cultural e social existente. Para isso, exige conhecimento, determinação e decisões, que vão depender das iniciativas compartilhadas por todos, além de uma gestão democrática, que favoreça as mudanças necessárias, para que, de fato, inclua os sujeitos com deficiência ou não.

Pletsch (2014, p. 26) nos orienta que é preciso “[...] estimular o aluno a ter autonomia e a pensar sobre sua palavra mundo”, (termo usado por Paulo Freire, 2003, para se referir à

compreensão de mundo que o sujeito traz consigo, antes mesmo de aprender a leitura da palavra escrita). Considerando a experiência individual e social de cada indivíduo, precisamos reconhecer que os estudantes são diferentes, vivem em culturas diferentes, aprendem utilizando as diferentes formas de linguagens e o professor constitui-se como elemento fundamental nesse processo realizando as intervenções necessárias e adequadas para que o aluno avance no processo de ensino, aprendizagem e habilidades necessárias para seu desenvolvimento.

Portanto, o currículo para atender a todos deve ser repensado, visto que é somente através de políticas públicas que se coloca a educação como essencial, neste país, que buscamos ver mudanças futuras. Com a pandemia provocada pelo Coronavírus, ficou visível que a educação pública ainda não evoluiu de acordo com a velocidade tecnológica, a exclusão social ficou latente, pois nem todos os estudantes tinham acesso às tecnologias/informações, que foram de fundamental importância para a realização das atividades remotas. Ao contrário, mostrou a fragilidade do ensino público, fortalecendo ainda mais o processo de exclusão, a qual as classes mais vulneráveis estão expostas.

As escolas públicas precisam romper muitos paradigmas para efetivar uma inclusão de fato, atendendo às especificidades de todos os estudantes, cada uma com suas diferenças. Uma das possibilidades, concordando com Prais, Vitaliano (2018, p, 54), é a implantação do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA que “[...] passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem”. Sendo que, para ter êxito nessa metodologia, é essencial aos professores receber as respectivas formações sobre esse assunto e, juntos, planificar, definir objetivos, estratégias, metas, recursos e avaliação. “Para assegurar essa acessibilidade a este currículo, o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o que, como e porque aprendem)” (*idd.* p. 61).

Corroborando com a mesma ideia, Bock *et.al*, (2018), Souza, Gomes (2019) e Zerbato (2018), o “DUA surge da necessidade da desconstrução da ideia do normal, do padrão, da ideia de um único modo de ensinar e aprender. Sendo pensado a partir da ideia do desenho universal, visa beneficiar os estudantes de todos os estilos de aprendizagem”.

Deste modo, assim como os textos nos norteiam em relação ao Planejamento Educacional Individualizado - PEI, este pode se tornar um instrumento de apoio inserido na sala de aula, com intuito de desenvolver o ensino e aprendizagem centrada no estudante, considerando suas especificidades e habilidades já contempladas e potencializando-as, buscando estratégias diferenciadas para desenvolver o indivíduo integralmente, contendo como alusão o currículo regular. A elaboração e implementação do PEI pode denotar equidade de

oportunidades educacionais para os estudantes que necessitam, originando a educação inclusiva, no direcionamento de uma escola para todos.

Concordando com sua fala, que a política de inclusão foi idealizada e precisa avançar em muitos quesitos, quebrando paradigmas e barreiras para sair do papel, mas precisamos de formação continuada de professores para trabalhar com esse público, escolas adequadas e recurso financeiro para subsidiar as necessidades e demandas que uma escola adaptada para atender esse público de educação especial necessitam.

Percebemos que o sistema político não está preocupado com a qualidade de ensino, não dando suporte pedagógico, material e pessoal necessário para o melhor desenvolvimento dos educandos com deficiência. No entanto, precisamos continuar cobrando políticas públicas que fomentem a educação. Assim como cita Garcia (2017, p. 20), a responsabilização dos professores vem sendo discutida na perspectiva das avaliações de desempenho docente e discente, como definidores de qualidade educacional.

Esta responsabilização, no entanto, não leva em consideração a precariedade das escolas públicas, a falta de acessibilidade aos estudantes com deficiência e, tampouco, os recursos destinados à educação, assim como, a formação docente precária com vistas à inclusão.

As adaptações de acesso ao currículo podem ser elencadas como recursos indispensáveis na mediação pedagógica para contemplar essa diversidade. Conforme Vygotsky (1994), “[...] o trabalho do professor deve priorizar o desenvolvimento intelectual e autonomia dos seus alunos com deficiência ou não”.

Mendes e Silva (2014, p. 7) afirmam que “documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento”. Partindo dessa reflexão, para construirmos um currículo pautado na diversidade, que garanta os direitos de todos os alunos, devemos cobrar políticas públicas que fomentem, de fato, a inclusão social de todos os alunos.

Assim sendo, o professor deve rever suas estratégias organizando atividades diversificadas em sala de aula, com procedimentos diferenciados, para garantir que todos os alunos aprendam, independentemente de suas características. O professor exerce papel essencial quando organiza e desenvolve uma proposta de trabalho que valoriza os diversos saberes e as diversas formas de expressão existentes no grupo com o qual trabalha, assumindo a postura de pesquisador, o que possibilita a troca destes saberes, sistematizando-os intencional e sistematicamente na prática pedagógica.

Enfim, partindo dessa dinâmica é preciso sabedoria, prudência e solidariedade para construir um currículo de inclusão social dos alunos com deficiência ou não, no processo educacional, considerando as leis vigentes e sem dissociar o respeito ao outro, aos direitos humanos, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais. Pois todos somos, de uma forma ou de outra, afetados pelas decisões de ordem pública. Compreendemos que o trabalho em conjunto auxilia nesse processo de inclusão, realizando a acessibilidade curricular, adequando o que é necessário, considerando o contexto social e a realidade da educação pública.

Sabemos que a formação continuada nem sempre acontece, às vezes transcorre parcialmente onde o aproveitamento não é o esperado. Porém, me coloco como exemplo de que essa formação/capacitação continuada é possível, apesar de todos os desafios e dificuldades enfrentadas para realizar esta pesquisa de campo, um percurso árduo, com convites não aceito para o seguimento da pesquisa, bem como a falta de incentivo do setor público. Mesmo trabalhando 40 horas semanais, cumprindo rotinas familiares e compromissos sociais, estou concluindo o curso de mestrado profissional que muito vem contribuir em conhecimento para minha prática pedagógica e na área de inclusão. Sabemos também que as políticas públicas não contribuem significativamente para que essa formação continuada aconteça para um maior número de profissionais, este é o esforço que o poder público precisa desprender para que o profissional que atua na educação consiga fazer a diferença em se tratando de aproveitamento/desenvolvimento do aprendizado dos estudantes com deficiências.

Por fim, registramos que ao elaborar o produto educacional, no formato de um guia pedagógico, como atividade inerente aos resultados obtidos pela pesquisa realizada, temos a expectativa de contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente com estudantes com deficiência intelectual, com orientações e sugestões de acessibilidade curricular e orientação sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. Rio Claro - SP, 2016. Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Rio Claro - SP, 2016.

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: A Avaliação do Aluno com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: A Construção de Conhecimento e o Letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão-Goiás, 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES-AAIDD (2010). **Intellectual disability: definition, classification, and systems of support**. Washington, DC: AAIDD.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA (2014). **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5** (p. 33-41). Porto Alegre: Artmed.

ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência Intelectual: Das Concepções às Práticas Pedagógicas**. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão Go, 2019.

ARIAS, Lesly Gutiérrez. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e 2015321, p. 1-14, 2020 Disponível em: Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (uepg.br). Acesso em: set. 2022.

ASSAF, Danielle Lueth. **A Escolarização do Aluno com Síndrome de Down e o Ensino Especializado**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo:v.56).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. Ed. Edições 70, Lda, Lisboa: Portugal, 2016.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p. 143-160, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: set. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Ltd, 1994.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

BORTOLOZO, Célia Regina Fialho. **Práticas de Escrita em Ambiente Digital: Proposta de Educação Colaborativa**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Docência Para A Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990**. Disponível <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em 01 de novembro de 2021.  
BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

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

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos Entre o Currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) Na Escolarização De Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

CARMELLO NETO, Artur. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola**. 2019. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara – S.P, 2019.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de. **Formação Docente a Partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para Gamificação de Atividades como Estratégia na Alfabetização Inclusiva**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

CHAPECÓ. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó 2019**. Disponível em: <<https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educacao/Proposta%20Pedag%20da%20S%20EDUC%202021/>>. Acesso em 12 de novembro de 2021.

CHAPECÓ. **Resolução COMED n° 001**, de 15 de dezembro de 2011. Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó. Disponível em: <[comed@chapeco.sc.gov.br](mailto:comed@chapeco.sc.gov.br)>. Acesso em: 14 de novembro de 2021.

CHAPECÓ. **Resolução COMED n° 002**, de 15 de dezembro de 2009. Chapecó estabelece Diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <[comed@chapeco.sc.gov.br](mailto:comed@chapeco.sc.gov.br)>. Acesso em: 14 de novembro de 2021.

CORREIA, G. B. **Deficiência. Conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. Dissertação (Mestrado) -Programa

de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2016.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural:** contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr. – Jun., 2013.

FERNANDES, L.B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p. 132-144. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>>. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

FERREIRA, W. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 2, p. 73-98, 2013.

FONSECA, Gêssica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual:** experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de Apoio Pedagógico e Estudantes Público Alvo da Educação Especial:** Práticas Pedagógicas Inclusivas. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, 2017.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, PACHECO (orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p. 97-113.

GARCIA, Maria Cardoso Rosalba (Org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262 p.

GARCIA, Maria Cardoso Rosalba e MICHELS, Maria Helena. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional** brasileira. Cadernos CEDES [online]. 2014, vol.34, n.93, pp.157-173. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S.A, 1999.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd>> Acesso em: 11 novembro. 2021.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Acta Scientiarum Education, Maringá, 32(2), 193-208. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772> Heredero, 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 (coleção Educação contemporânea)

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente.** UNESP. Marília – SP, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004; Associados, Histedbr, 2004.

LIPSKY, Dorothy; GARTNER, Alan. **Inclusion and school reform: transforming America's classrooms.** Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003. 310 p.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MENDES, E. G.; ZERBATO, A.P. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em 01.set.2020.

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Inclusão de Crianças com Deficiências nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: dificuldades apontadas por professores.** 2018. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Puc-SP, São Paulo, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G (2009). **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial.** *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 1.*

LUNARDI-MENDES, G. M. & Silva, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22(80). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, 2014. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Janete Lopes. **A Participação de Alunos com Deficiência Intelectual no seu Processo de Escolarização** – Estudo em uma Escola da Rede Municipal de Florianópolis (SC). 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação - Ppge, Universidade Regional de Blumenau - Furb, Blumenau, 2019.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas Pedagógicas e Inclusão escolar: O processo de ensino-aprendizagem de alunas com Deficiência Intelectual**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual: A Experiência de Professores do Ensino Fundamental em Jijoca De Jericoacoara-CE**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PACHECO, José Augusto. **CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR: (IN)VARIANTES EDUCACIONAIS E CURRICULARES**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 110-124, set. 2016.

PEREIRA, Andréa Carla Bastos. **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Prática Docentes nos anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PEREIRA, Cléia, Demétrio. **Políticas de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal ao nível da diferenciação curricular na educação básica**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho Instituto de Educação, 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2º Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F (Org.) **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69 (Série Diálogos transdisciplinares em educação).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil: Editora Feevale, 2013. 277 p.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012.

SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao\\_downloads/educacao\\_basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc](http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao_downloads/educacao_basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc)>. Acesso em 12 de nov. de 2021.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. **Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão**. Educação e realidade, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SARAVIA Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs) **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira– Marília, 2016. 195 f.; 30 cm. Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

SILVA, Ariana Santana da. **Alfabetização e Inclusão: O Trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA-PORTA, Vilma Carin. **Prática Pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDBE**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP, 2015.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Programa Ler E Escrever e Processo de Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

SOUSA, Kelly Inacia de. **Formação Continuada em Matemática: Diversidade nos Processos Formativos para Professores dos Anos Iniciais**. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006, p. 20-45.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. **Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. Aleph, p. 246-265, jul. 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**: Salamanca: Espanha, 1994.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de Apoio Entre Professores e a Inclusão: Uma Reflexão Sobre a Reinvenção das Práticas de Docência a Partir da Ênfase no Ensino Colaborativo**. 2017. 341 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VERISSIMO, Natália Barbosa. **Percepções e práticas Pedagógicas de Professores Regentes de Anos Iniciais em relação aos Alunos com Necessidades Especiais**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VILCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. in: In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F (Org.) **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69 (Série Diálogos transdisciplinares em educação).

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educacion, 1989.

VYGOTSKY, Lev S **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 82-83.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade curricular: Refletindo sobre o conceito e o Trabalho Pedagógico**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Carlos, v. 1, p. 1-10, 22 jun. 2018.

## APÊNDICES

**APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL (PRESENCIAL) PARA PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TENHA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS**

- Dados de identificação:
- Qual a sua formação em nível de graduação?
- Tempo de atuação na educação básica?
- Tem curso de especialização em educação especial ou outro curso de aperfeiçoamento? Você tem interesse em fazer um curso na área? Por que? Comente.
- Na rede de ensino em que você trabalha, há cursos na área de educação especial ou Inclusão? Se houve foi qual temática? Quem ofereceu?

Quadro 1: Questões norteadoras para entrevista com o grupo de professores

Questão 1	Você considera que sua formação profissional atende às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual? Em que aspectos têm contribuído com este processo?
Questão 2	Você recebeu na instituição onde atua alguma capacitação e/ou formação para receber estudantes com deficiências em sua sala de aula? Que tipo de formação recebeu?
Questão 3	Qual seu conhecimento/entendimento sobre a Inclusão. E a inclusão de estudante com deficiência intelectual?
Questão 4	Qual seu entendimento sobre acessibilidade curricular nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência?
Questão 5	Você considera que os estudantes com deficiência intelectual sentem-se incluídos? Pode falar um pouco da sua experiência com esses estudantes.
Questão 6	Na sua prática pedagógica, você planeja ações específicas para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, na escola onde atua?
Questão 7	Você encontra dificuldades para desenvolver o seu planejamento na prática pedagógica com a presença de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula?
Questão 8	Já teve contato com planejamento colaborativo? Como foi sua experiência? Já planejou com a professora do AEE?
Questão 9	No seu planejamento você considera a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual? O seu planejamento atinge as expectativas de aprendizagem desses estudantes na prática pedagógica? Você considera sua prática pedagógica inclusiva, em que aspectos?
Questão 10	Se a resposta anterior é negativa, por que não ocorre? Quais fatores

	influenciam para que o processo de implementação das atividades pedagógicas planejadas para com os estudantes com deficiência intelectual não aconteça na prática? E se resposta anterior positiva, relate uma experiência que marcou ou cite situações que se recorde deste processo.
Questão 11	Na sua prática pedagógica utiliza estratégias curriculares diferenciadas? Indique algumas delas?
Questão 12	Como você avalia os avanços do processo de ensino e de aprendizagem? Que instrumentos você utiliza para avaliar este processo?
Questão 13	Como acontece a interação na sala de aula dos estudantes com deficiência intelectual com os demais estudantes?
Questão 14	Que recursos didáticos/pedagógicos você considera serem necessários, que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual que contemplem o acesso ao currículo?
Questão 15	Que aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) interfere nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes público da educação especial e particularmente daqueles que apresentam deficiência intelectual?
Questão 16	A organização curricular da unidade educativa onde você atua faz referência sobre as prescrições políticas da educação inclusiva no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência (intelectual)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

## APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS(ES) DE 1ºs A 5ºs ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de mestrado profissional em educação inclusiva, intitulada “**Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas**” com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Chapecó/SC. Trata-se de um estudo aplicado, de natureza qualitativa, que se desenvolverá em parte com a aplicação de uma entrevista estruturada, como instrumento de coleta de dados, com os profissionais docentes que atuam com estudantes com deficiência intelectual matriculados nas turmas dos anos iniciais de ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Chapecó/SC, que se constitui como o *lócus* deste estudo.

As entrevistas serão realizadas individualmente, de forma presencial e agendadas antecipadamente com data e horário. Será utilizado o celular como recurso gravador de voz de áudio e também registro escrito com questões norteadoras e devido ser uma conversa é difícil prever o tempo exato que a entrevista demandará; acreditamos que cerca de 40 a 60 minutos. Sendo que os participantes não terão obrigação de responder todas as perguntas. Assim, cada participante entrevistado ficará a vontade de responder parte ou todas as questões que lhes forem sugeridas, conforme roteiro prévio.

As pesquisas com seres humanos podem envolver algum risco e gradação variada. No caso específico desta pesquisa os riscos são mínimos, considerando ser um estudo com entrevista estruturada, e pode ocorrer o risco mínimo de: invasão de privacidade, danos aos aspectos físicos, psíquicos, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, aos quais podem gerar alguns sentimentos de: constrangimento, insegurança, desconforto, vergonha, estresse, cansaço durante a entrevista.

Sua participação não terá despesa alguma, assim como também não será remunerada pelo aceite. No caso de ocorrer algum dano decorrente da pesquisa, será assegurada a indenização. Embora sejam explicitados os possíveis riscos mínimos, ainda assim, os pesquisadores comprometem-se a manter sua identidade em total sigilo.

Na intenção de minimizar possíveis riscos, serão adotadas as seguintes ações: disponibilizar acesso dos resultados da pesquisa; primar pela não violação e a integridade dos dados; disponibilizar apoio integral aos possíveis problemas e danos decorrentes dos riscos previstos; garantir o respeito e a ética aos valores sociais, culturais, religiosos ou morais; e, garantir que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins dessa pesquisa, de acordo com o previsto no termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados coletados ficarão armazenados em um banco de dados digital (drive) ou em um HD externo, que permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por pelo menos cinco anos após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da (Resolução nº 510, de 2016, Artigo 17, Inciso VI) e, deletados após o período indicado.

Haverá benefícios indiretos, pois busca-se ampliação do conhecimento pela comunidade científica acerca do objeto de pesquisa “as práticas pedagógicas inclusivas na escolarização de estudantes com deficiência intelectual” e, assim, contribuir com as práticas pedagógicas dos professores que atuam diretamente com estudantes com deficiência intelectual. Traz também benefícios diretos, por meio da proposição de um guia pedagógico, com indicadores de práticas pedagógicas inclusivas, que contribua para a acessibilidade curricular direcionada aos estudantes com deficiência intelectual, que se constituirá no produto educacional.

Esta pesquisa resultará em uma dissertação a nível de mestrado profissional e o resultado será disponibilizado em um arquivo online via e-mail para a instituição e para os participantes da pesquisa. Além disso, todos os participantes terão acesso ao arquivo impresso da dissertação e do produto educacional que ficará disponível na instituição onde foi aplicada a pesquisa.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski, como pesquisadora principal, atual mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, vinculado ao Centro de Educação à Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira, orientadora do projeto de pesquisa e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Direitos Humanos (LabDH) do Centro de Educação a Distância (CEAD).

A pesquisadora permanecerá à disposição para informações e dúvidas referentes ao estudo sempre que necessário. Se você concordar em participar lhe será solicitada a assinatura deste Termo. Você poderá declinar de sua participação a qualquer momento, sem constrangimento algum, bastando apenas informar diretamente à pesquisadora. Reiteramos que sua identidade será mantida em total sigilo, pois cada participante será identificado por meio de códigos alfanuméricos, não sendo possível a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, que permanecerão no anonimato. Solicitamos ainda sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO</b>
-------------------------------

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito são sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de imagem e áudio eu:

( ) Autorizo a gravação ( ) Não autorizo a gravação

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora principal

Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira

<b>Nomes para contato</b>	
<p>Pesquisadora principal (mestranda) Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski Rua: Cunha Porã, 555 – Efapi, Chapecó - SC, 89809-500 Fone: (49) 991864388 E-mail: soniamarafranciski@gmail.com</p>	<p>Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléia Demétrio Pereira Endereço: Rua: Veceoni Beza, 2005 – São Francisco de Assis, Braço do Norte - SC, 88750-000 Fone: (48) 999667263 E-mail: cleia.pereira@udesc.br</p>
<p>Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: <a href="mailto:conep@saude.gov.br">conep@saude.gov.br</a></p>	

## APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES.



GABINETE DO REITOR

### CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas ( ) fotografia, ( ) filmagem ou ( ) gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “**Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas**”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

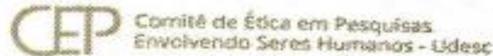
As ( ) fotografias, ( ) vídeos e ( ) gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito pesquisado

## APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS. Município de Chapecó/ SC



GABINETE DO REITOR

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Chapecó, 11/04/2022.

Profa. Dra Cléia Demétrio Pereira  
Ass: Pesquisador Responsável  
*[Assinado Digitalmente]*

Nome: Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos  
Cargo: Diretora Geral  
Instituição: Centro de Educação a Distância CEAD/UDESC  
Número de Telefone: (48)3664-8401

Ass: Responsável pela Instituição de origem  
*[Assinado Digitalmente]*

  
Astrit Maria Leivas Tezozo  
Secretária de Educação  
Decreto nº 39.673

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: *Astrit Maria Leivas Tezozo*  
Cargo: *Secretaria de Educação*  
Instituição: *Secretaria de Educação Municipal - Chapecó/SC*  
Número de Telefone: *48 3381-8520*

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.  
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cep.udesc@gmail.com](mailto:cep.udesc@gmail.com)  
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040  
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)



## APÊNDICE V – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DO FIEL GUARDIÃO



GABINETE DO REITOR

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DO FIEL GUARDIÃO

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, o fiel guardião, de acordo com as atribuições legais, declara estar ciente do projeto de pesquisa intitulado "Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas", lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos das Resoluções CONEP/CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares, em especial, sobre o acesso a banco de dados e/ou prontuários de pacientes e/ou participantes da pesquisa.

Chapecó, 02 /maio 2022.

Ass: Pesquisador Responsável  
Sônia Mara de Fátima da Silva Franciski

---

Assinatura: Fiel Guardiã  
Nome: Vera Márcia Marques Santos  
Inscrição Profissional: 3398048-02  
Cargo: Diretora Geral do Centro de Educação a Distância - CEAD  
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
Número de Telefone: (48) 999-127380  
[Assinado Digitalmente]

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.  
Telefones/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7861 - E-mail: [cep@udesc.br](mailto:cep@udesc.br)  
CDNEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisas  
SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040  
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: [comep@saude.gov.br](mailto:comep@saude.gov.br)



## Assinaturas do documento



Código para verificação: **6ZLBO652**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **VERA MARCIA MARQUES SANTOS** (CPF: 534.XXX.309-XX) em 02/05/2022 às 14:42:14  
Emitido por: "Autoridade Certificadora SERPRORFBv5", emitido em 11/03/2021 - 16:10:56 e válido até 10/03/2024 - 16:10:56.  
(Assinatura ICP-Brasil)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMTU0ODJfMTU1MDNfMjAyMI82WkxCTzY1Mg==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00015482/2022** e o código **6ZLBO652** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

**APÊNDICE VI – PRODUTO EDUCACIONAL (GUIA)**