



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação  
Inclusiva em Rede Nacional (Profei)  
Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus Presidente Prudente/SP



**BÁRBARA THOMAZ DOS SANTOS**

**AÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BÁRBARA THOMAZ DOS SANTOS

**AÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Presidente Prudente/ SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Katia de Abreu Fonseca

S237a

Santos, Bárbara Thomaz dos

Ação docente na inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental / Bárbara Thomaz dos Santos. -- Presidente Prudente, 2026

111 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Katia de Abreu Fonseca

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Intelectual. 3. Práticas Inclusivas. 4. Desenho Universal para a Aprendizagem. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BÁRBARA THOMAZ DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 14 de março de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BÁRBARA THOMAZ DOS SANTOS, intitulada "AÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. MAEWA MARTINA GOMES DA SILVA E SOUZA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual) do(a) Núcleo de Desenvolvimento Infantil/Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina , Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente  
 KATIA DE ABREU FONSECA  
Data: 15/03/2026 14:16:32-0300  
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA

*Dedico a Deus, pois sem Ele eu não sou nada, à minha família, e aos meus queridos alunos que, de uma forma muito bonita, fazem-me acreditar no poder de transformação da educação.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus que, com seu amor e cuidado, sempre esteve presente na minha vida e, na trajetória acadêmica, com seu amor e proteção cuidou de cada detalhe, porque Dele, e por Ele são todas as coisas.

Ao meu marido, Thiago, que sempre esteve ao meu lado, sendo mais do que um companheiro, mas também um amigo, amor para toda vida. Às minhas amadas e preciosas filhas, Bianca e Luiza, que compreenderam minha ausência.

À minha mãe, que me ensinou a dar os primeiros passos, e ao meu pai, Valdir (in memoriam), que, com seu jeito tão peculiar, contribuiu para que eu me tornasse quem sou hoje. Tenho certeza de que estaria orgulhoso, se pudesse me ver realizando este sonho.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia de Abreu Fonseca, que me acompanhou, orientou e corrigiu com dedicação, sem jamais permitir que eu desanimasse. Sempre com uma palavra de encorajamento, demonstrou a generosidade de quem multiplica o amor e conhecimento pela educação. Espero, um dia, ter a mesma capacidade de inspirar outras pessoas como você inspira.

Às queridas professoras Dra. Kátia de Moura Paixão e Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, que com toda competência e generosidade contribuíram com minha pesquisa. GRATIDÃO!

Às minhas amigas do PROFEI, Lisa, Leslie, Tici e Lígia. Deixo um agradecimento especial a duas delas. À querida Leslie, com quem escrevi, emocionei-me e descobri que, mesmo à distância, construímos uma parceria e uma amizade que levarei comigo e que permanecerá nas páginas que produzimos juntas. E à Lígia, parceira de escola, que tanto contribuiu para o meu aprendizado, sempre com generosidade e carinho.

Às minhas amigas, da escola na qual leciono que são peças fundamentais para que meus dias sejam mais leves. E às gestoras - diretora Carolina e vice-diretora Patrícia - mulheres corajosas e dedicadas, que conduzem uma grande escola com amor e compromisso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) - CNPq/UNESP, coordenado pelas Professoras Dras. Maria Cândida Soares Del-Masso e Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Ao Grupo de Estudos da Kátia de Abreu Fonseca, manifesto a minha gratidão pelo acolhimento, reflexão e o compartilhamento de saberes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, analisou as práticas pedagógicas de professores de sala comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no interior paulista. O trabalho fundamentou-se em estudos teóricos sobre formação docente e abordagens universalistas, tais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) e o Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), com alunos com Deficiência intelectual (DI) bem como as possibilidades e objetivos de promover acessibilidade para todos os alunos. O problema de pesquisa investigou quais práticas são desenvolvidas em sala de aula e se estas promovem um ensino crítico-reflexivo para alunos com DI. O objetivo geral consistiu em analisar a atuação docente, verificando as articulações entre a formação dos professores e seus conhecimentos práticos, visando à consolidação da educação inclusiva. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores atuantes no segundo ano. Seguindo a Análise de Conteúdo, baseada em Bardin, foram definidas as seguintes categorias para análise dos dados: a) Concepções sobre Deficiência Intelectual; b) Práticas Inclusivas; Concepções sobre Educação Especial e Inclusiva; e c) Formação de Professores. Os resultados indicam que os conhecimentos sobre Educação Inclusiva e Especial apresentam fragilidades, tanto conceituais quanto práticas, decorrentes de lacunas nos processos formativos. Contudo, destaca-se como ponto positivo a atuação do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte à sala comum. Observou-se, ainda, que as práticas universalistas são desconhecidas pelos participantes. Conclui-se que é necessária a utilização dos espaços de formação continuada para discussões e reflexões, além do investimento em recursos de Tecnologia Assistiva e a acessibilidade curricular, valorizando a heterogeneidade dos alunos por meio da colaboração entre o ensino comum e o AEE. A partir disso, o Recurso Educacional foi desenvolvido baseado no DUA, para que tanto as participantes da pesquisa pudessem ter acesso, quanto professores e pesquisadores possam utilizar o plano de aula pautado nos três princípios e com pontos de verificação (PV) para um planejamento mais acessível que promova acessibilidade aos alunos PEE em especial para os alunos com DI.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Práticas Inclusivas. Desenho Universal para a Aprendizagem.

## ABSTRACT

This qualitative, exploratory study analyzed the pedagogical practices of general education teachers working in the early years of Elementary Education at a school located in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The study was grounded in theoretical research on teacher education and universalist approaches, such as Universal Design for Learning (UDL), the Differentiated Instruction Approach (DIA), and the Multi-Tiered System of Supports (MTSS), focusing on students with Intellectual Disability (ID), as well as on the possibilities and objectives of promoting accessibility for all students. The research problem investigated which practices are developed in the classroom and whether they promote critical-reflective teaching for students with ID. The general objective was to analyze teaching practices by examining the articulation between teachers' professional training and their practical knowledge, aiming at the consolidation of inclusive education. Data were collected through semi-structured interviews with four teachers working in the second grade. Following Content Analysis, based on Bardin, the following categories were established for data analysis: (a) Concepts of Intellectual Disability; (b) Inclusive Practices and Conceptions of Special and Inclusive Education; and (c) Teacher Education. The results indicate that knowledge related to Inclusive and Special Education presents conceptual and practical weaknesses resulting from gaps in teacher training processes. However, a positive aspect highlighted was the role of the Specialized Educational Assistance (SEA) teacher as support for the general education classroom. It was also observed that universalist practices are unknown to the participants. The study concludes that the use of continuing education spaces for discussion and reflection is necessary, as well as investment in Assistive Technology resources and curricular accessibility, valuing student heterogeneity through collaboration between general education and SEA. Based on these findings, an Educational Resource grounded in UDL was developed, enabling research participants, as well as teachers and researchers, to use a lesson plan structured around the three UDL principles and their checkpoints, promoting more accessible planning and enhancing accessibility for students eligible for Special Education, particularly those with Intellectual Disability.

**Keywords:** Inclusive Education. Intellectual Disability. Inclusive Practices. Universal Design for Learning.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	25
Quadro 2.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento)
AED	Abordagem do Ensino Diferenciado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada denominado
CEP	Conselho de Ética de Pesquisa
COINFO	Competência da Informação
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FSP	Funções Psicológicas Superiores
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDF	Portable Document Format (Formato de Documento Portátil)
PEI	Plano Educacional Especializado
PEE	Público da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEPSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia.
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PV	Pontos de Verificação
RAAID	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da

Deficiência Intelectual

SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SSM	Sistema de Suporte Multicamadas
TAS	Teoria da aprendizagem Significativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Educação Inclusiva .....	19
2.2 Deficiência Intelectual .....	22
2.3 Mediação docente e aprendizagem significativa .....	25
2.4 Práticas Inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) .....	27
2.5 Ajustes curriculares .....	33
2.6 Formação docente e o professor reflexivo.....	36
2.7 O professor do AEE e suas atribuições .....	39
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>43</b>
3.1 Procedimentos éticos.....	43
3.2 Campo da Pesquisa .....	43
3.3 Participantes da Pesquisa.....	44
3.3.1 Perfil das participantes da pesquisa .....	45
3.4 Instrumentos para a coleta de dados.....	45
3.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	46
3.5.1 Revisão Sistemática de Literatura .....	47
3.6 Procedimentos para a análise dos dados.....	56
<b>4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>
4.1 Categoria: Conceitos e concepções sobre a deficiência intelectual.....	58
4.2 Categoria: Práticas pedagógicas inclusivas .....	64
4.3 Categoria: Compreensão de inclusão.....	74
4.4 Categoria: Processo Formativo dos professores.....	77
<b>5. RECURSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>81</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>103</b>

## APRESENTAÇÃO

Aperfeiçoar minha prática pedagógica sempre foi uma busca constante ao longo da minha trajetória acadêmica e pessoal. Desde cedo, a educação tornou-se para mim um projeto de vida e uma forma de transformação. Aos dezoito anos, tornei-me mãe — experiência que despertou ainda mais meu desejo de compreender o desenvolvimento humano e o papel da escola nesse processo. Alguns anos depois, aos vinte e seis, iniciei o curso de Pedagogia. Minha filha tinha, então, sete anos e estava aprendendo a ler e a escrever. Acompanhar suas descobertas, enquanto eu mesma estudava sobre alfabetização e aprendizagem, foi uma vivência marcante, que uniu teoria e prática de maneira profundamente significativa. Desde então, segui em constante movimento formativo: concluí novas graduações, pós-graduações e, finalmente, alcancei o tão sonhado mestrado profissional.

Estudava no centro histórico de São Paulo, perto do Teatro Municipal, dos museus e da rua 25 de Março. Cada vez que andava por ali, aprendia muito sobre história, cultura e como as pessoas resistem. Sinto que parte da minha vida foi escrita nessas ruas, de um jeito muito forte e importante. Essa experiência me deu forças e me mostrou que fiz a escolha certa ao querer trabalhar com algo que tem o poder de mudar a vida das pessoas, como a educação mudou a minha. Foram momentos de muitas alegrias e descobertas, e, nesse processo, percebi o poder transformador da educação.

As experiências que vivenciei com meus professores me marcaram profundamente. Desde a Educação Básica até o Ensino Superior, todos foram fundamentais para me manter firme até os dias atuais. Cada um deixou sua contribuição, assim como os colegas de trabalho no dia a dia da docência e, agora, no mestrado.

Quando faltava só um semestre para a formatura, decidi me transferir para o interior, para ficar próxima da família. Mas, para minha surpresa, acabei precisando cursar mais um ano e meio no formato de Ensino à Distância. Enfrentei muitos problemas com a administração da faculdade, chegaram a errar a minha nota final, o que me impediu de participar da colação de grau.

Em 2013 prestei o meu primeiro concurso, passei sem ao menos estar formada, e, hoje, sou grata por ser professora efetiva de escola pública no meu município, tendo como objetivo principal multiplicar aquilo que aprendo, tendo a convicção de que estou no lugar certo, e de que eu nasci para ensinar e estarei aberta para aprender até o final

da minha vida.

Quando iniciei minha caminhada acadêmica, em 2009, o processo de matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula comuns encontrava-se em expansão, impulsionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse contexto, vivenciei momentos de alegria e de inquietação, especialmente ao perceber, ainda na graduação e no primeiro contato com as disciplinas de Educação Especial, o longo percurso que os professores da sala comum teriam de enfrentar para atender, de forma adequada, alunos com diferentes deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação.

Por isso, em 2014, quando comecei a lecionar na Educação Infantil, procurei realizar uma pós-graduação na Educação Especial para poder ter mais conhecimento para receber meus alunos com deficiência na sala comum. Logo na minha primeira turma eu tive um aluno com deficiência, ele tinha alguns problemas decorrentes da gestação de gêmeos. Apesar da falta de experiência, fiz o melhor naquele momento, porém, hoje, vejo que nem sempre o nosso melhor é o suficiente, pois a formação inicial e continuada precisa estar atrelada às boas práticas, uma equipe gestora sólida, apoio da família e muito carinho e acolhimento.

Nos dias atuais, leciono no Ensino Fundamental e aprendo muito com meus alunos, principalmente aqueles com deficiência, que carregam sonhos, alegrias, desafios provenientes da infância. Eles são o nosso combustível para não desistirmos de lutar em prol de uma escola de qualidade para todos.

Acredito e farei o possível para que a pesquisa seja replicada por professores pesquisadores, e que suas práticas sejam carregadas de conhecimento, ética, comprometimento e dedicação por cada aluno, seja ele pessoa com deficiência, negro, pobre, estrangeiro, sabendo que todos necessitam ser incluídos.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal, do ano de 1988, em seus capítulos II e III, é garantido às pessoas com deficiência, não só a seguridade social, mas também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, n.p.).

A Declaração de Salamanca, firmada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, destacou a importância tanto da formação pedagógica dos profissionais da educação quanto do direito dos alunos com deficiência de estarem matriculados em salas de aula de ensino comum.

Segundo Maturana, Mendes e Capellini (2019), observa-se um grande percentual de alunos com deficiência intelectual (DI) no contexto escolar. E, assim como alunos surdos contam com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os alunos com deficiência visual dispõem do sistema Braille, por exemplo, os estudantes com deficiência intelectual também precisam de recursos específicos.

Por isso, ao enfatizar a importância da formação docente e da inclusão em classes de ensino comum, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos contribuiu para uma mudança de paradigma na educação: da lógica da exclusão para a valorização das diferenças e da convivência no espaço escolar. Seu impacto influenciou diretamente políticas públicas e legislações em diversos países, inclusive no Brasil, reforçando a perspectiva da educação como direito de todos.

Tendo em vista tamanho crescimento de matrículas dos alunos Público da Educação Especial (PEE)<sup>1</sup> no período de 2008, como confirma um marco na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que teve como um passo importante definir a identidade do professor do AEE, considerando cada etapa e suas especificidades.

Nesse contexto, a escolha pela deficiência intelectual partiu das vivências de colegas professores que enfrentam dificuldades para trabalhar pedagogicamente com esse público, que demanda atenção e um olhar crítico para a promoção de um desempenho escolar significativo. Além disso, ressalta-se a importância de compreender como os alunos com Deficiência Intelectual aprendem, superando concepções

---

<sup>1</sup> Optamos por usar o termo “Público Educação Especial (PEE), para nos referir aos estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, identificados pelos dispositivos legais como público-alvo da Educação Especial (PAEE).

reducionistas, como a ideia de apenas “esperar o tempo deles”. Assim, torna-se fundamental respeitar seus ritmos, mas, sobretudo, estimulá-los por meio de práticas inovadoras no contexto da sala comum.

Diante de toda a relevância da temática da pesquisa, colocamos a indagação sobre quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula do ensino comum e em que medida essas práticas podem promover um ensino crítico-reflexivo para alunos com Deficiência Intelectual.

Responder essa pergunta implicou entender que a prática educativa e as relações dos diferentes saberes escolares são complexas e dialéticas, o que faz com que a formação e ação docente estejam sujeitas às diversas questões da prática social, dentre elas, a diversidade e diferenças em relação ao modo de aprender e elaborar conhecimento, o que advoga a necessidade de reflexões e desenvolvimento de práticas cada vez mais inclusivas (Brasil, 1996; Pimenta, Ghedin, 2002).

Contudo, mesmo diante de normativas e documentos legais que amparam e fomentam uma prática de ensino e aprendizagem baseada no ideário da inclusão, no contexto educativo atual ainda se verifica um predomínio de exclusão, no qual os alunos são tratados de forma homogênea, principalmente, no que se refere à apropriação dos conteúdos conceituais e cognitivos (Freire, 1989; Brasil, 1996).

Em razão disso, dentre as condições de deficiências que merecem atenção no contexto escolar e, por sua vez, demanda olhares e ações urgentes, temos a Deficiência Intelectual, ou seja, o resultado de prejuízos intelectuais e adaptativos derivados de “[...] influências provindas de motivação, traços de personalidade, educação, socialização, oportunidade vocacional, transtornos mentais e problemas clínicos [...]”, revelados, em geral, desde os primeiros anos de escolarização (Gonçalves; Machado, 2012, p. 65).

Assim, reconhecer as singularidades dos alunos com deficiências e compreender o valor das práticas pedagógicas são dimensões importantes para a promoção de uma aprendizagem significativa. Contudo, observa-se que, no contexto escolar, muitos professores ainda não percebem plenamente a importância de suas próprias práticas nesse processo.

[...] Entretanto, o professor nessa configuração, exerce um papel fundamental, desenvolvendo um trabalho cognitivo, com vistas ao aprendizado da criança, ou seja, exercendo a função que lhe é específica e no qual é figura insubstituível: ensinar e garantir a aprendizagem (Paixão, 2018 p.36).

Por isso, este estudo justifica-se em investigar a prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como estas refletem e se articulam na compreensão e trabalho com alunos que possuem DI, o que pode permitir não só uma educação de natureza inclusiva, como também, contribuir com uma sociedade democrática, justa e emancipatória, na qual todos possuem o direito à educação crítica e de qualidade.

Portanto, uma prática e formação docente inclusiva, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, implica considerar que o desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência deve ser objeto de preocupação constante do professor. A inteligência deve ser estimulada e educada para que ele possa evoluir. E o aluno que apresenta deficiência intelectual não escapa à regra (Gomes, 2010, p. 7-8).

As práticas universalistas<sup>2</sup> podem ser importantes aliadas no processo de ensino, especialmente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que favorece a implementação de práticas pedagógicas exitosas, capazes de alcançar todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência. Sendo assim:

Com a especificação de “universal” até no nome, o DUA como abordagem teórico-metodológica visa garantir um lugar comum a muitas pessoas, ou seja, visa o acesso ao currículo para todos/as, mesmo que de maneiras variadas, pois sua prática considera a heterogeneidade da sala de aula nos seus modos diversificados de aprender, valorizando a maneira como os estudantes expressam seus conhecimentos e a melhor forma para estarem envolvidos e motivados no aprendizado. (Mendes, 2023, p. 102).

Por isso, o objetivo geral do estudo foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual, com o propósito de compreender de que modo essas práticas favorecem uma aprendizagem significativa, alinhada aos princípios da educação inclusiva. E, de forma específica, os objetivos foram: 1) Identificar os pressupostos formativos e profissionais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no tocante à Educação Inclusiva. 2) Analisar, por meio de entrevistas, as concepções de professores que atuam em salas de aula comuns sobre a educação inclusiva, buscando compreender como esses entendimentos influenciam suas práticas pedagógicas. 3)

---

<sup>2</sup> Estratégias pedagógicas universais consistem em oferecer apoios e desafios flexíveis, promovendo ambientes de aprendizagem acessíveis e livres de barreiras. Nessa perspectiva, não se valorizam limitações ou diagnósticos dos alunos. Enfatizam-se múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, associados aos diversos meios de engajamento e variadas formas de demonstrar o aprendizado (Mendes, 2023, p. 112).

Investigar as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da Deficiência Intelectual (DI.4) Sistematizar e refletir a partir de um recurso educacional de cunho virtual e interativo com subsídio teórico-metodológico da ação docente com alunos com DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio da tipologia metodológica exploratória, utilizando a estratégia de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do interior paulista que trabalham em sala de ensino comum. A fundamentação teórica sobre a Deficiência Intelectual, apresentada no Capítulo II, traz um breve percurso histórico sobre a educação inclusiva e as mudanças nos termos sobre a Deficiência Intelectual, com características da DI e concepções escolares, formação docente e práticas inclusivas.

No Capítulo III, apresenta-se o Percurso Metodológico, no qual são descritos os procedimentos éticos da pesquisa, a revisão sistemática da literatura, os bancos de dados utilizados para a fundamentação teórica, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. No Capítulo IV, desenvolve-se a etapa de Coleta, Análise e Discussão dos Dados, fundamentada em uma abordagem qualitativa, apresentando as entrevistas como principal instrumento de coleta, que visaram compreender as concepções dos professores sobre inclusão, deficiência intelectual e práticas pedagógicas inclusivas.

O Recurso Educacional, elaborado durante o processo de pesquisa, sendo um manual teórico-metodológico e didático-pedagógico de cunho crítico e interativo, bem como de natureza virtual sob a forma de um PDF interativo, fundamentado no DUA, para que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que tenham um aporte prático, sistematizado e claro, capaz de propiciar um trabalho docente, significativo e inclusivo com alunos que possuem Deficiência Intelectual, encontra-se na Capítulo V. Para concluir a pesquisa as Considerações Finais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação Inclusiva

Mesmo sabendo que as pessoas com deficiência podem aprender e se desenvolver em uma sala de aula comum, ainda precisamos, como sociedade, dar um passo além. Inclusão não deve se limitar a estar presente fisicamente, mas significa fazer parte de verdade, viver experiências, aprender e ser reconhecido. Para isso, é essencial que a escola ultrapasse a barreira do cumprimento da legislação e se torne um lugar de qualidade e emancipação, onde cada aluno se sinta acolhido, respeitado e com reais oportunidades de desenvolvimento e crescimento.

Nesse sentido, ao fazer emergir as práticas pedagógicas que realmente valorizem a diversidade, cria-se um caminho efetivo para a inclusão. Assim, a sala de aula comum passa a ser vista como um local de aprendizagem que respeita as diferenças e potencializa as capacidades de cada aluno

De acordo com Mendes (2023), apesar de a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 garantirem a inclusão, o país ainda enfrenta realidades excludentes. Mesmo quase três décadas após a promulgação dessas leis, a acessibilidade e uma educação de qualidade para todos ainda estão longe de se concretizarem. “Séculos se passaram, e com os movimentos sociais das pessoas com deficiência, iniciados na década de 1960\1970, que investiram na luta pela igualdade de direitos, a Educação ainda assumia um lugar segregado [...]” (Mendes, 2023 p.101).

Na década de 1970, com os mutilados da guerra, iniciou-se um olhar um pouco mais direcionado para eles, que em sua maioria não tinham acesso à escola, pois quando inseridos nas salas comum retornavam para as salas especiais com uma cultura de segregação que culpabilizava as pessoas com algumas limitações (Mendes e Moraes, 2016).

Em 1990, a comunidade internacional se reuniu na cidade de Jomtien, Tailândia, e elaborou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo os princípios e objetivos expostos em seu Artigo 3º que expressam os anseios de se construir uma sociedade mais justa e inclusiva no que diz respeito a Universalizar o acesso à educação e promover a equidade:

A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a Educação Básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO 1990, s.p).

Mesmo assim, as classes especiais ainda eram recorrentes, pois até a metade do século XX ou as pessoas com deficiência eram impedidas de acessarem o ensino comum ou eram segregadas em salas especiais (Mendes, 2023).

A partir da década de 1990, o movimento de inclusão começou a ganhar maior espaço. Naquele período, o currículo era entendido como uma seleção do que se deveria ensinar aos que conseguiam acompanhar e aos que eram considerados “incapazes”. Essa visão era motivada por uma perspectiva que centrava as dificuldades no estudante com deficiência, ignorando a falta de preparo de um sistema ainda precário. Assim, a transição das salas especiais para as salas comuns ocorreu como uma tentativa de adaptação que, muitas vezes, descontextualizava ou simplificava excessivamente o currículo comum.

Em decorrência disso, as adaptações curriculares desse período careciam de significado, pois ou eram pautadas pelo descrédito no potencial do aluno ou permaneciam distantes das reais necessidades e do contexto da sala de aula comum (Mendes, 2023). Destaca-se, nesse contexto, que a Educação Especial brasileira foi marcada por escolas especiais, segregando as pessoas com deficiência com barreiras que não permitiam e ainda está longe de ser o ideal quanto a acessibilidade para uma educação verdadeiramente inclusiva como merece esse público (Mendes, 2023).

No âmbito das políticas educacionais que balizam a trajetória da educação especial e inclusiva, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008. Esse documento estabelece a Educação Especial como área transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes no ensino comum (Brasil, 2008).

O novo Decreto nº 12.689, de 2025, estabelece que a implementação da política de inclusão ocorre, prioritariamente, por meio do Atendimento Educacional Especializado. O processo inclusivo é estruturado a partir do estudo de caso, metodologia que permite identificar barreiras e potencialidades do estudante, subsidiando a elaboração obrigatória do Plano de Atendimento Educacional

Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI). Um avanço significativo da legislação consiste na determinação de que a oferta do AEE e do profissional de apoio escolar não esteja condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo ou relatório médico, priorizando-se a avaliação pedagógica das necessidades educacionais do estudante.

A política define exigências específicas para o corpo profissional: o professor do AEE deve possuir formação inicial para docência e formação continuada específica de, no mínimo, 360 horas. Já o profissional de apoio escolar deve ter formação inicial de nível médio e formação continuada de, pelo menos, 180 horas, que, no entanto, foram revogados pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, com relação à formação do profissional de apoio, além de reforçar o direito de estudantes PEE serem incluídos em classes e escolas comuns, assegurando o apoio necessário para participação, permanência e aprendizagem.

Nesse sentido:

[...] a educação nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país (Kassar, 2011, p.42).

Segundo o último Censo Escolar, o crescimento de matrículas no Ensino Fundamental, no que se trata da Educação Especial, tem sido grande, chegando a ter um aumento de 93%, de 2020, para 95,7%, em 2024 (Brasil, 2025).

Embora a expansão do acesso à Educação Básica represente um avanço democrático inegável, a universalização das matrículas constitui apenas o estágio inicial do processo inclusivo. Para que a equidade educacional deixe de ser uma aspiração teórica e se torne uma realidade institucional, é imperativo que o sistema de ensino transcenda a garantia da vaga. Isso exige a reestruturação dos espaços físicos e pedagógicos, aliada ao investimento contínuo na formação de profissionais capacitados. Somente através da implementação de práticas pedagógicas assertivas e de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor será possível garantir que a inclusão não se limite à presença física, mas se converta em efetivo desenvolvimento humano e social.

## 2.2 Deficiência Intelectual

Optou-se por abordar a deficiência intelectual, neste estudo, em razão da expressiva presença de alunos com essa condição nas escolas. A proposta é problematizar o tema e ampliar o conhecimento sobre ele, de modo a contribuir para fortalecer a inclusão desse público. Reconhecer suas capacidades é fundamental para evitar rotulações, valorizando não apenas o aspecto biológico, mas também sua inserção social, que deve começar pela escola, especialmente nos anos iniciais, pois essa etapa é marcada por descobertas e pela transição da Educação Infantil para um segmento que contempla maior complexidade de conteúdos e conceitos a serem assimilados.

No século XX, as pessoas com deficiência intelectual eram, frequentemente, segregadas da sociedade por meio das internações em hospitais psiquiátricos. Foi apenas a partir dos estudos de Alfred Binet, por volta de 1909, que as questões de aprendizagem na infância passaram a ser discutidas de maneira mais sistemática. Nesta época, termos como “idiota” ainda eram utilizados para se referir a essas pessoas. Com o tempo, à medida que a psiquiatria começou a se afastar desse campo, a educação passou a assumir um papel na compreensão e no atendimento das especificidades dessas pessoas.

Na metade do século XX, a AAIDD<sup>3</sup> e Organização Mundial da Saúde (OMS) publicaram manuais que definem a DI.

A AAIDD (2021, *online*), define a DI como:

[...] uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no **funcionamento intelectual** quanto no **comportamento adaptativo**, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa incapacidade tem origem **antes dos 22 anos** (destaques no original).

Embasado no conceito da AAIDD, Gonçalves; Machado (2012, p. 65) entendem por Deficiência Intelectual “[...] um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social e prático).”

Além disso, a concepção de deficiência intelectual passou por diversas

---

<sup>3</sup> American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 08 de jan. de 2026.

transformações ao longo do tempo. Atualmente, ela é caracterizada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), ou como Deficiência Intelectual, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

A definição de deficiência intelectual proposta em 1992 representou uma mudança paradigmática ao deslocar o foco exclusivamente centrado nos déficits, tradicionalmente identificados a partir de escores em testes de inteligência, para uma compreensão mais ampla e contextualizada da condição. Essa reformulação passou a considerar, de modo articulado, fatores sociais, ambientais e funcionais, ampliando significativamente as possibilidades de resposta educacional e social.

Nesse contexto, a ênfase deixou de recair sobre a oferta padronizada de programas destinados às pessoas com deficiência intelectual e passou a privilegiar o planejamento e a provisão de apoios individualizados, orientados à promoção do mais alto nível possível de funcionamento e participação do sujeito. Trata-se, assim, da primeira definição a conceber a deficiência intelectual como uma condição passível de melhoria mediante a oferta adequada de suportes, e não como uma condição estática e imutável ao longo da vida, estabelecendo, inclusive, a classificação desses apoios em quatro níveis distintos, conforme a intensidade e a natureza das necessidades individuais (São Paulo, 2012). O que podemos ver no quadro a seguir elaborado com base no material São Paulo (2012):

Quadro 1 - Níveis de suporte

<b>Classificação dos níveis de suporte</b>	<b>Como acontece o suporte</b>
<b>Apoio intermitente</b>	O apoio é oferecido conforme as necessidades do indivíduo. É caracterizado de natureza episódica, pois a pessoa nem sempre necessita de apoio. O apoio geralmente se faz necessário por períodos curtos durante transições ao longo da vida, como, por exemplo, perda do emprego ou uma crise médica aguda. O apoio intermitente pode ser de alta ou baixa intensidade.
<b>Apoio limitado</b>	A intensidade de apoio é caracterizada por consistência ao longo do tempo. O tempo é limitado, mas não de natureza intermitente, podendo exigir poucos membros do staff e de custo menor, se comparado com outros níveis de apoio mais intensivos. São exemplos desse tipo de apoio o treinamento para o emprego no mercado competitivo por um tempo limitado ou o apoio na transição da vida escolar para a vida adulta.
<b>Apoio amplo</b>	O apoio amplo é caracterizado pelo apoio regular (por exemplo, apoio diário) em pelo menos alguns ambientes (por exemplo, no trabalho, na escola) e não por tempo limitado (por exemplo, apoio permanente nas atividades de vida diária).

<b>Apoio Permanente</b>	Apoio caracterizado pela constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo.
-------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ademais, a deficiência intelectual é uma condição biológica e primária do sujeito, de caráter permanente, porém, a secundária é possível, e necessita de um ambiente que concentre as suas possibilidades e não somente as suas dificuldades. Desta forma, todos nós estamos submetidos ao nosso tempo, às nossas intervenções, criações e possibilidades, cultural e historicamente, conquistadas; da mesma forma aqueles com deficiência intelectual (Oliveira, 2018 p.20).

A escola constitui-se, portanto, um espaço de desenvolvimento integral, mediado pelas interações entre pares, onde o aluno é compreendido fundamentalmente a partir de sua relação com o mundo. Segundo Fonseca (2021, p.23), “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados da mutualidade, da inter-relação existente em ambas. O social e individual coexistem e são fundamentalmente importantes para o funcionamento cultural da pessoa com DI”.

Sendo assim, a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual nas salas de aula comuns exige uma reflexão contínua. Essa análise nos move a buscar práticas pedagógicas inclusivas que considerem as necessidades específicas desses alunos. Eles se beneficiam de atividades mais objetivas, do fortalecimento das relações com os colegas e de uma mediação atenta às suas dificuldades.

Por isso, é fundamental reconhecer que essas dificuldades não residem exclusivamente no estudante. Elas são, em grande parte, um reflexo de um sistema educacional precário que, muitas vezes, limita e rotula o aluno em vez de enxergar e acolher suas fragilidades, ou seja, não oportuniza situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com DI.

Ao analisarmos o cenário educacional atual, no qual a própria Educação Básica se mostra frágil em sua objetivação. mesmo para estudantes sem deficiência, fica evidente que o desafio da inclusão não é um problema isolado, mas sim uma fragilidade do sistema educacional que precisa ser urgentemente superada.

Ademais, o professor de sala comum<sup>4</sup> necessita do apoio, pois por mais importante que seja sua prática, não se faz uma boa educação sozinho “[...] é preciso

---

<sup>4</sup>Optou-se por utilizar o termo "professor de sala comum", visto que, no contexto da pesquisa, os documentos referem-se a esse profissional como Professor de Educação Básica I (PEB I).

ressaltar a importância coletiva que tais estudantes devem ter dentro da comunidade escolar. O seu processo de escolarização é de responsabilidade de todos os profissionais da escola [...]” (Fonseca, 2021, p.21).

Logo, embora o sucesso da inclusão dependa de uma rede colaborativa, a mediação pedagógica configura-se como o elemento diferencial para o aluno com Deficiência Intelectual. É por meio de uma intervenção intencional e planejada que se torna possível converter informações em aprendizagem significativa, garantindo que o estudante não apenas esteja presente em sala, mas que participe ativamente do seu processo de desenvolvimento humano e cognitivo.

### 2.3 Mediação docente e aprendizagem significativa

A mediação docente exerce um papel fundamental para a aprendizagem significativa dos alunos, desempenhando o ato de intervir através das relações com seus alunos, de modo a garantir autonomia para os mesmos.

Segundo o autor Libâneo (2004, p.6):

Portanto, a escola sempre será um lugar de mediação cultural, que tem a capacidade de desenvolvimento dos alunos através de aspectos cognitivos, sendo necessário, além de aprender a cultura, internalizar e transformar para além dos muros das escolas. Faz-se necessário estimular a capacidade de reflexão dos alunos, sendo a didática essencial para a qualidade da aprendizagem.

No entanto, a ideia central da aprendizagem deve visar ao desenvolvimento integral da autonomia do aluno, tendo como meta primordial a apropriação do conhecimento. Nesse processo, a parceria entre adultos e criança, assim como entre as crianças, constitui parte essencial da própria aprendizagem. Em outras palavras, o objetivo do ensino é capacitar os estudantes a desenvolverem habilidades para autonomia que se fortalece nas relações com seus professores (Libâneo, 2004).

Nesse contexto, o conceito de compensação, reelaborado por Vygotsky em diálogo com Adler, assume papel central. Enquanto Adler via a compensação como uma luta individual pelo equilíbrio psíquico, Vygotsky redimensiona o termo, compreendendo-a como processo social de superação das limitações orgânicas por meio das interações humanas, da linguagem e da cultura “[...] em nível de funções psicológicas, os efeitos e as possibilidades da ação social/educacional diante das variadas condições orgânica

[...]” (Dainez; Smolka, 2014, p. 1102). Assim, a deficiência não é o ponto final do desenvolvimento, mas o ponto de partida para novas formas de aprendizagem e de participação social

Ao reconhecer que o aluno com deficiência intelectual possui algumas dificuldades, mas isso não o torna incapaz de aprender, o professor é convidado a atuar como mediador do desenvolvimento, organizando o ambiente de modo a favorecer experiências culturais ricas e diversificadas. A educação, nessa perspectiva, tem um papel fundamental:

Nesse sentido, para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e ou suprimento de uma carência, (orgânica e ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social (Dainez; Smolka, 2014, p. 1097).

Desse modo, a deficiência intelectual deve ser compreendida não como ausência de capacidades, mas como diferença nas vias de desenvolvimento, que requerem suporte social, afetivo e pedagógico. O trabalho educativo pautado na perspectiva histórico-cultural tem o compromisso de criar condições para que o aluno possa compensar socialmente suas limitações, apropriando-se dos instrumentos culturais e simbólicos que possibilitam o exercício pleno de sua humanidade.

Segundo Faria (2022), com base na teoria de Aprendizagem Significativa e Competência em Informação (TAS), o estudo traz contribuições de David Ausubel para o campo da Competência em Informação (CoInfo). A premissa central é que a aprendizagem ocorre de forma substantiva quando uma nova informação interage com conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito. O autor destaca o uso de organizadores prévios, que atuam como "pontes cognitivas" entre o conhecimento prévio e o novo, e de mapas conceituais, que facilitam a organização hierárquica e a reconciliação integrativa das ideias. Para a aprendizagem significativa e uma prática educativa sólida, deve considerar a história e a estrutura cognitiva do indivíduo, transformando a aquisição de informações em um processo de construção de conhecimento duradouro e emancipatório.

Assim, tanto a TAS quanto o DUA valorizam o engajamento e a acessibilidade cognitiva por meio de múltiplos meios de representação e suporte ao conhecimento prévio.

## 2.4 Práticas Inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

As escolas do nosso país demandam de melhoria na qualidade do ensino, logo, sabemos que não somente os alunos PEE necessitam de uma escola de qualidade, mas todos os alunos, independentemente de ter ou não alguma deficiência, ou seja, se a busca por uma escola inclusiva melhora o ensino para o aluno PEE, este mesmo ensino, ou sua organização em práticas universalista qualifica o ensino e potencializa a aprendizagem de todos.

Assim, os alunos PEE que estão inseridos nas salas de ensino comum, necessitam de práticas universalistas, não sendo assim possível o estabelecimento de um padrão de suporte condicionado ao diagnóstico. As ações pedagógicas não podem ser direcionadas para cada aluno devido a sua deficiência, pois “[...] estudantes com o mesmo diagnóstico não necessariamente precisam dos mesmos recursos e apoios [...]” (Mendes, 2023 p.66).

O Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), que teve sua origem na Saúde Pública, que tinha como objetivo, de contribuir com a saúde das pessoas, com prevenção e tratamento de doenças, se expandiu para outras áreas como Marketing, Assistência Social e agora o que nos interessa, para a Educação (Mendes, 2023).

O SSMC, não é conhecido muito ainda no Brasil, tanto por educadores e ainda é novo para os pesquisadores, porém em alguns países se mostra muito relevante e está baseado numa reorganização escolar. Segundo Mendes (2023, p.67-68):

No modelo do SSMC, defende-se que os suportes, apoios, serviços, recursos e instruções devem ser escalonados de acordo com a necessidade, como modo de serem criadas respostas mais adequadas para atender a diversidade presente em sala de aula e serem selecionadas intervenções apropriadas a cada estudante, assim sendo proporcionando educação de alta qualidade para todos.

Para que aconteça a implementação, todos devem se envolver no contexto escolar, tais como coordenadores, gestores, inclusive gestores das Secretarias de Educação. O professor exerce um papel fundamental, porém sem apoio ele não consegue realizar sozinho. Se tratando da Educação de modo geral, as mudanças acontecem como uma gestão bem fortalecida e todos engajados com um mesmo ideal de transformação.

Segundo Mendes (2023), o SSMC acontece por níveis, por isso, o nome multicamadas: nível 3 de intervenção somente 5% com atenção individualizada; nível 2: direcionado para pequenos grupos com 20% instrução complementar e o nível 1: Intervenção Universal com um benefício de 80% dos estudantes PEE. Fica claro que uma minoria necessita de apoio complementar a porcentagem de que precisam de uma boa escola com ações pedagógicas e recursos que enriqueçam o currículo comum.

A premissa fundamental do SSMC reconhece que nem todos os estudantes demandam apoio intensivo em todas as áreas do currículo. Muitos alunos podem demonstrar a necessidade de um suporte intensivo (Camada 3) em uma disciplina específica (por exemplo, Matemática), enquanto, concomitantemente, demonstram proficiência e engajamento satisfatórios nas práticas universais (Camada 1) das demais áreas (por exemplo, Língua Portuguesa) (Mendes, 2023).

Fica evidente que, para implantarmos nas nossas escolas, precisamos de políticas públicas. Segunda Mendes (2023, p.81):

O sistema de SSMC propõe uma inversão no investimento em termos de políticas públicas, pois ao invés de se priorizar a remediação por meio da oferta de serviços adicionais para alunos| as que fracassam, a lógica é de investir em medidas preventivas, quer dizer, na melhoria de propostas educacionais que atendam a heterogeneidade da turma.

Diante da temática aqui discutida, o estudo aborda o que tem de novo em relação às práticas inclusivas no contexto em que vivemos, com salas heterogêneas, e aquilo que as pesquisas em outros países têm apresentado sucesso. Precisamos trazer não somente as reflexões, mas implementá-las nas escolas para superarmos as dificuldades enfrentadas para ensinar. Por isso, além do SSMC, que foi apresentado, trazemos o estudo que aborda práticas inclusivas.

A Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) teve início na década de 1990, pela professora Carol Ann Tomlinson, pelas suas necessidades docentes, devido à diversidade presente na sala, seu foco está no ensino da leitura e escrita (Mendes, 2023).

A investigação apoia-se na análise das capacidades atuais e daquelas em vias de desenvolvimento, com o objetivo de identificar o repertório existente do aluno frente às novas aprendizagens esperadas.

Para que isso ocorra, é fundamental realizar uma avaliação diagnóstica para saber os conhecimentos prévios, autonomia dos alunos, pontos de interesse, objetivos bem definidos, entre outros. Fica evidente que o planejamento e a avaliação diagnóstica e

formativa permeiam todas as práticas universalistas que são atuais e citadas até o momento (Mendes, 2023).

Além dos conhecimentos das habilidades adquiridas e a importância de repertório que os alunos tenham, os agrupamentos flexíveis são importantes para o AED, pois, pode ser que ora os grupos serão organizados por semelhanças de acordo com níveis de aprendizagem ora serão por diferenças, cada momento exigirá um objetivo, sabendo que os alunos aprendem muito mais com seus pares do que sozinhos.

Cabe ressaltar que a Educação, ainda no século XXI, conta com práticas pedagógicas consideradas tradicionais, nesta pesquisa entendidas como cristalizadas ou convencionais. A prática deve ser organizada de forma que tenha sentido para o estudante, para desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS), justamente pela necessidade de trabalhar "rudimentos de pensamento" (Vygotsky, 1997, p. 15) para que o estudante se desenvolva. Este planejamento favorece o desenvolvimento de estudantes com DI.

Com relação à leitura e à escrita, os professores carregam questionamentos de como "ensinar" e, se ler antecede o ato de escrever. Esses são questionamentos que permeiam os pensamentos dos professores, pois sabem que a leitura e a escrita são importantes para as diferentes áreas de conhecimentos e, também para a vida cotidiana dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência uma vez que "[...] o ato de ler supera o exercício de decodificar símbolos gráficos, mas que seja algo que preceda uma cadeia de sentidos que permeia o campo da compreensão [...]" (Mendes, 2023, p.87).

Precisamos, por isso, considerar que a escola precisa superar o exercício de decodificar símbolos, e trabalhar a favor de ler e escrever com sentido e significado com compreensão daquilo que se lê e, por consequência, o que se escreve. Isto é, um ensino diferenciado com uma alfabetização equilibrada e autônoma:

[...] Método de Alfabetização Equilibrada, que se forma a partir dos três termos para, com e por. Nesse método, o professor promove as seguintes situações de aprendizagem. Há momentos em que o professor fornece um modelo para os alunos, momentos em que o professor trabalha com os alunos, e momentos em que os alunos trabalham sozinhos (Mendes, 2023 p. 88).

Para que esse processo se concretize, é fundamental que os alunos estejam engajados, sejam constantemente questionados e se sintam seguros no ambiente escolar; assumam responsabilidades relacionadas às regras e ao respeito mútuo;

compreendam claramente o que se espera de seu trabalho; sintam-se pertencentes ao grupo; e desenvolvam a capacidade de atuar de forma colaborativa em parcerias. No entanto, para que tais condições sejam efetivadas, os professores precisam ter clareza sobre seus objetivos pedagógicos, manter-se organizados para a verificação da compreensão dos estudantes e reconhecer que a humildade para aprender com os próprios alunos constitui um elemento essencial do processo educativo (Mendes, 2023).

Nesse sentido, ao tratar do trabalho em grupo, torna-se imprescindível considerar a individualidade de cada aluno e seus diferentes modos de aprendizagem, os quais não podem ser negligenciados. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de diferenciar as intervenções pedagógicas, de modo a atender a todos os estudantes, tendo como aliadas a avaliação contínua e a verificação do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o DUA emerge como uma abordagem fundamentada em pesquisas consistentes desde 1994, quando as pesquisadoras Anne Meyer, David Rose, Grace MeoSkip e Linda Mensing criaram o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), com o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos alunos por meio do uso de tecnologias informatizadas (Mendes, 2023).

O DUA teve a inspiração na arquitetura e foi incorporado ao campo educacional com o objetivo de promover o acesso irrestrito a todos os estudantes, independentemente de limitações permanentes ou temporárias: “[...] a ideia do design universal, oriunda da arquitetura, e os avanços dos estudos das neurociências” (Mendes, 2023, p. 103). Tal abordagem revela-se especialmente pertinente para a adequação do ambiente da sala de aula comum e para a inclusão de pessoas com deficiência.

Os estudos sobre Neurociência e o DUA, possibilitaram ampliar a compreensão sobre a formação da memória, trazendo a compreensão de que não são simples registros, mas experiências sensoriais complexas que vão além de armazenar, mas permitem compreender os caminhos da aprendizagem. Para os professores e pesquisadores, por meio de tais conhecimentos, é possível percorrer caminhos assertivos para a aprendizagem (Mendes, 2023).

A realização de atividades prazerosas e significativas que fomentam a superação de desafios é um fator determinante para a percepção de bem-estar e a efetivação da tarefa. Conseqüentemente, observa-se uma propensão natural dos indivíduos a eludir experiências geradoras de desconforto ou aversão. Prazer e motivação aumentam a frequência e qualidade das atividades realizadas.

Os três princípios do DUA são representação engajamento (o “porquê”), (o “que”)

representação, (“como”), a ação e expressão.

De acordo com a perspectiva atual do DUA, o Engajamento (o “porquê”) assume o papel de ponto de partida, pois é o envolvimento emocional e motivacional que sustenta o esforço necessário para aprender. Ao oferecer múltiplos meios de engajamento, o educador busca recrutar o interesse, fomentar a persistência e promover a autorregulação, garantindo que o estudante encontre significado real no que está sendo ensinado. Sem essa base afetiva, as outras etapas da aprendizagem podem se tornar mecânicas ou desinteressantes, uma vez que o engajamento é o motor que impulsiona o aluno a interagir com o conhecimento (Mendes, 2023).

O engajamento assume um papel muito importante, pois afetividade e emoções ativadas nos alunos são pontos essenciais para que se motivem, aprendam, gostem da escola, de seus professores e de seus colegas avançando para além dos muros da escola. A escola só faz sentido quando é prazerosa, alegre, acolhedora e eficiente (Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira, 2022).

De acordo com Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022), o princípio da representação (O “o quê” da aprendizagem), pode proporcionar um ensino acessível com aqueles alunos com deficiência sensorial, proporcionando também aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que não são considerados alunos PEE e que se beneficiam de ensino com recursos visuais, auditivos, tecnológicos e até mesmo os jogos que são produzidos com materiais de baixo custo, produzido pelos professores no contexto das escolas.

A Representação oferece diversas formas de acesso à informação e ao conhecimento, atendendo aos diferentes estilos de percepção e compreensão dos alunos.

O autor aborda o princípio (o “como” da aprendizagem”) a ação e expressão que são as diversas formas que podem ser demonstradas a aprendizagem de cada aluno como, por exemplo, a limitação motora (ou qualquer outra dificuldade física ou de aprendizado) que não deve impedir a demonstração desse conhecimento. Assim, podemos pensar numa escola que amplie as formas de demonstrar o conhecimento dos alunos (Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira, 2022).

Com relação à linguagem, o ser humano se diferencia por ser o único que utiliza e, “[...] o uso de um sistema simbólico depende de uma gramática baseada em regras [...]” (Mendes, 2023, p.106).

Além da comunicação, a linguagem permeia o pensamento e com a mediação entre

seus pares e professores acontece o tão importante aumento de repertório. As ações pedagógicas assertivas fortalecem as conexões neurais possibilitando a assimilação do conhecimento. Podemos concluir, então, o quanto o DUA e seus estudos atrelados às boas práticas podem auxiliar os professores nos seus planejamentos.

Segundo Sebastián-Heredero (2020), os currículos priorizam o "o que ensinar", sem a devida atenção ao "como ensinar", pensando nas questões pedagógicas e acaba negligenciando, havendo pouca preocupação com as ações pedagógicas, como por exemplo: a didática e a forma de mediação do professor que ignora a heterogeneidade, com um planejamento que não considera ou atende de forma eficaz a diversidade da sala de aula.

No entanto, quando a metodologia central do ensino se restringe às aulas expositivas, ainda que modernizadas com o uso de tecnologias, observa-se a manutenção de uma prática direcionada a uma minoria de estudantes. Tal abordagem mostra-se insuficiente para atender alunos com altas habilidades, bem como aqueles com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, uma vez que, por si só, não garante uma prática verdadeiramente inclusiva. Diante disso, torna-se necessário considerar diversas possibilidades pedagógicas, conhecer profundamente a turma e reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

Não obstante, é preciso considerar que essas tecnologias não devem ser vistas como a única maneira de desenvolver o DUA. Professores eficazes devem ser criativos ao projetar ambientes educacionais flexíveis como resposta à diversidade de estudantes, usando uma ampla gama de soluções com maior ou menor uso da tecnologia. O objetivo do DUA é criar ambientes nos quais todos tenham a oportunidade de se tornar estudantes avançados e os meios para o alcançado devem ser flexíveis, seja eles tecnológicos ou não (Sebastián-Heredero, 2020 p.741).

Dentro de cada princípio do DUA, temos três diretrizes, totalizando nove. Esta organização é fundamental para o planejamento curricular e instrucional, pois mostra como cada um dos três Princípios se desdobra em três Diretrizes, e como essas, por sua vez, são detalhadas pelos Pontos de Verificação, para garantir a eliminação de barreiras.

Segundo Sebastián-Heredero (2020), os princípios estão especificados dentro de cada diretriz, com pontos de verificação para superar as barreiras no currículo. A reflexão sistemática sobre a práxis docente permite aos educadores identificar momentos em que suas ações pedagógicas se apoiam no ato de planejar. A sigla (PV) está especificando de forma sintetizada os Pontos de Verificação, totalizando trinta e seis.

De forma sintetizada, o texto apresentado no Apêndice B demonstra os 36 pontos de verificação baseados no material de Sebastián-Heredero (2020). Tal material foi inspirado no documento original *Framework*, recentemente atualizado para a versão 3.0. O conteúdo reúne todas as diretrizes, fornecendo exemplos para a elaboração de planejamentos fundamentados no DUA.

A numeração dos pontos de verificação, iniciada no sete, decorre do remanejamento do princípio do engajamento no documento original. Contudo, a ausência de um ajuste posterior nesses índices compromete a organização e a coerência do texto.

Como exposto, o DUA constitui-se como um paradigma fundamental para a organização da sala de aula comum, exigindo uma integração intrínseca ao currículo. Sob essa ótica, o planejamento e a avaliação deixam de ser atos burocráticos para tornarem-se processos de antecipação de barreiras. A concretização de práticas universalistas pressupõe, portanto, uma reestruturação da cultura escolar e a superação de modelos pedagógicos rígidos, substituindo-os por currículos flexíveis e acessíveis.

[...] o currículo deve ser entendido como um processo que envolve escola, professor e aluno, as relações existentes entre eles, tais como: ações burocráticas e administrativas (gestão escolar), práticas pedagógicas (regência de sala) e resultados da aprendizagem dos alunos com atenção mais individualizada (Fonseca, 2011 p. 30).

Por isso, a escola deve se adequar e planejar ampliando processos de ensino e aprendizagem, mas sabendo da particularidade de cada indivíduo do grupo, com base no currículo e não propondo currículos diferenciados ou especiais. O currículo deve ser apropriado para focalizar todas as potencialidades e especificidades na forma de aprender (Oliveira, Valentim e Silva, 2013).

## 2.5 Ajustes curriculares

Embora algumas adaptações possam acabar simplificando demais o conteúdo, os ajustes curriculares funcionam como ferramentas para dar mais autonomia aos alunos. Eles buscam atender às necessidades individuais, sem diminuir a importância do currículo, promovendo uma inclusão e igualdade de oportunidades.

Segundo Fonseca (2011), na década de 90 e início de 2000 a compreensão e prática de adaptação curricular, de fato, foi comum e problemática em muitas escolas

brasileiras. Muitas vezes, a "adaptação curricular" para os alunos PEE resultava na criação de um material ou atividades completamente diferentes e simplificadas, desvinculadas do currículo geral da classe. Isso, na prática, criava uma rota educacional separada, um "currículo paralelo" ou "currículo à parte", que limitava o acesso do aluno ao conhecimento e à convivência plena com o grupo.

Com isso, a escola deixou de considerar que o aluno é que teria que se adaptar a ela; no entanto, a escola começou a se adaptar para receber esses alunos, mas ainda vivenciava apenas o princípio da integração, mesmo que o aluno se encontrasse dentro da sala de aula comum, com um currículo diferente do ofertado aos demais alunos (Fonseca, 2011 p. 34).

A mesma autora (2011) ressalta que modular para viabilizar a assimilação do currículo comum é promover a adequação dos conteúdos, efetuando possíveis ajustes nas estratégias de ensino, atentando-nos às singularidades dos alunos, assim como ao entendimento do percurso de aprendizagem, do contexto da sala de aula, considerando o modo, as adversidades e as peculiaridades de cada um.

Podemos considerar que Adaptação curricular é direito de alguns, pois só deve permitida a realização desta, quando o aluno com deficiência (grave) é impedido de acessar, mesmo após flexibilizar e adequar o currículo comum, devido às suas limitações impostas pela deficiência (Fonseca, 2011 p. 40).

A autora menciona que, nos casos graves dos alunos com deficiência, a adaptação curricular seria o mais indicado, mas, devido ao contexto atual, usamos o termo nível de suporte três e o Plano Individualizado (PEI) para uma prática mais eficiente, humanizada e organizada para atender os alunos que necessitam.

Sendo assim, o educador precisa conhecer bem seus alunos, independentemente da deficiência, tendo certa clareza dos estilos de aprendizagem, para poder traçar as metas, sendo fundamental ter um planejamento que direcione e redirecione seus planos de aula e a sua prática. O ato de planejar contribui muito para potencializar os conteúdos e as diversas formas de ensinar, pois podemos traçar os caminhos que iremos percorrer, e assim:

A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com situações concretas de ensino. Isso significa que, para planejar, o professor se

serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática [...] (Libâneo, 1994 p.225).

O planejamento possibilita redirecionar a prática pedagógica e deve ser compreendido como um processo flexível, uma vez que imprevistos fazem parte do cotidiano escolar e nem tudo ocorre exatamente como foi planejado. Os alunos demonstram maior interesse por determinados conteúdos, o que torna essencial a organização de um passo a passo bem definido, capaz de atuar como um grande aliado no processo de ensino. Dessa forma, um planejamento estruturado, com objetivos claros e estratégias assertivas, garante que todos tenham acesso à aprendizagem.

O conceito de uma escola para todos passa pela compreensão de que cada aluno possui diferentes possibilidades de aprender, a partir de suas aptidões e potencialidades. O conhecimento é construído mesmo quando o currículo, em grande parte, ainda é pensado com base em um único modelo de indivíduo, o que evidencia a necessidade de valorizar a diversidade presente na sala de aula.

No que se refere às práticas pedagógicas, a avaliação desempenha um papel fundamental no diagnóstico da aprendizagem, pois permite traçar estratégias de ensino adequadas e identificar as abordagens pedagógicas mais eficazes para cada aluno. Além da avaliação diagnóstica, a avaliação formativa se apresenta como uma prática contínua, que possibilita ajustar o ensino de acordo com o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Oliveira, Pletsch e Oliveira (2016, p. 75):

É nessa direção que enfatizamos a importância da escola em difundir o ato avaliativo mediador e intencional, por meio de estratégias pedagógicas orientadas para a produção de atividades que façam sentido para o sujeito e não só para verificar se ele aprendeu o conteúdo [...]

Ademais, a avaliação do estudante com deficiência intelectual deve estar pautada em uma prática pedagógica justa, coerente e cuidadosamente elaborada, que considere suas especificidades e potencialidades. Nesse sentido, o município de São Paulo desenvolveu o Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual, com o propósito de orientar e qualificar esse processo avaliativo (RAADI),<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> OLIVEIRA, VALENTIM e SILVA (2013, p. 36): O RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I do Estado de São Paulo de 2008 – é um aporte significativo para avaliação da aprendizagem desses alunos. Referencial elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Esse Referencial tem o objetivo de oferecer ao professor subsídios para a avaliação do aluno com deficiência intelectual, tendo como base as expectativas curriculares da série em que está inserido, bem como ajudar o docente a superar os modelos de avaliação tradicionais e restritos ainda tão

que visa identificar as habilidades dos alunos em vez de centralizar somente nas suas dificuldades.

Para além das dificuldades, é fundamental traçar estratégias de ensino adequadas e identificar as melhores abordagens pedagógicas para cada aluno. Por isso, além da avaliação diagnóstica, a formativa se apresenta como uma prática contínua que permite ajustar o ensino de acordo com o desenvolvimento dos alunos:

É nessa direção que enfatizamos a importância da escola em difundir o ato avaliativo mediado e intencional, por meio de estratégias pedagógicas orientadas para a produção de atividades que façam sentido para o sujeito e não só para verificar se ele aprendeu o conteúdo [...] A avaliação do aluno com DI tem que ser pautada numa prática que se enquadra numa avaliação justa e bem elaborada de acordo com suas especificidades (Oliveira, Pletsch e Oliveira, 2016, p. 75).

Deste modo, cabe ao docente, como mediador de conhecimento, verificar constantemente o que pode ser ajustado em suas práticas pedagógicas para garantir que tais oportunidades sejam usufruídas. Ao fazer isso, ele reafirma o direito de todos os estudantes ao conhecimento, independentemente de suas dificuldades. É por isso que os ambientes de aprendizagem devem ser adequados, acolhedores e ajustáveis, além de ter acesso a tecnologias assistivas, materiais concretos e estratégias de ensino.

## 2.6 Formação docente e o professor reflexivo

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente para o período de 2014 a 2024 (Brasil, 2024), estabelece a obrigatoriedade da formação de professores para a educação inclusiva. Entretanto, apesar dessa diretriz, observa-se uma lacuna significativa no que se refere à definição e ao aprofundamento dos conteúdos específicos a serem ensinados aos estudantes PEE (Lopes et al., 2023).

Diante desse cenário, torna-se urgente a necessidade de investimento em formação continuada para os docentes, independentemente de sua formação inicial. Tal necessidade se justifica pelas constantes transformações nas dinâmicas de espaço e tempo escolares, que impõem novos desafios à prática pedagógica e exigem que o professor esteja permanentemente atento, reflexivo e atualizado frente às demandas da educação inclusiva.

---

presentes no cotidiano escolar. Em 2012, foi elaborado o RAADI para o Ensino Fundamental II e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo Libâneo (2015), a formação inicial do professor é problematizada por privilegiar aspectos metodológicos de forma genérica, o que resulta em uma preparação desvinculada dos conteúdos específicos que o docente deverá ensinar nos anos iniciais. O autor analisa, ainda, “[...] a dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento dos conteúdos, considerada um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos de formação profissional docente (p. 630).

Em contraponto, estudos fundamentados na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, desenvolvidos por Davydov, enfatizam que o ensino não se limita à transmissão de conteúdo, mas à promoção de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Nesse contexto, o professor desempenha um papel central no processo educativo. Assim, as lacunas presentes na formação inicial docente precisam ser superadas não apenas pela prática cotidiana, mas também por meio de uma busca constante por aprimoramento profissional, refletida em um fazer pedagógico crítico, reflexivo e capaz de promover mudanças significativas na prática educativa.

Ademais, a colaboração entre os profissionais da educação mostra-se extremamente eficaz no fortalecimento da prática pedagógica. Nesse sentido, Lopes et al. (2023), a partir de uma pesquisa em larga escala baseada em revisão de literatura, concluíram ser necessário pensar a formação docente no próprio contexto escolar, considerando o envolvimento de toda a equipe e a realidade específica de cada instituição.

A discussão e a tomada de decisões de forma coletiva potencializam a capacidade reflexiva dos professores, superando qualitativamente os resultados alcançados por esforços isolados ou individuais. Evidencia-se, assim, que na união de forças os docentes se formam com seus pares, por meio do compartilhamento de práticas e saberes, o que, conforme afirma Mendes (2023, p. 30), “[...] implica na vontade de compartilhar, de somar, de aprender junto”.

No coensino é preciso aceitar que eu não sou auto suficiente, que a coletividade é necessária, que precisamos juntos às identificar os problemas e às buscar suas soluções, e que, acima de tudo, o outro aqui está comigo não é um fiscal da praticaria, mas alguém que veio para somar, construir, desconstruir e reconstruir o ato de ensinar para todos (Mendes, 2023 p.51).

No contexto do coensino, o professor especializado e o professor da sala comum atuam de forma colaborativa, sem relações hierárquicas, respeitando suas especificidades profissionais e unindo esforços em prol da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Lopes et al. (2023) relatam que, a partir de pesquisas desenvolvidas, a experiência de Consultoria Colaborativa mostrou-se significativa no processo formativo dos professores, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência intelectual. Os estudos evidenciam que a colaboração entre o professor da sala comum, o professor de apoio e o professor da sala de recursos multifuncional, em parceria com a universidade e a escola, contribui de forma efetiva para o aprimoramento das práticas docentes e para a consolidação de ações inclusivas.

A Consultoria Colaborativa Escolar consiste em um serviço de apoio escolar, que pode ser realizado por especialistas de outras áreas, como o/a professor/a da educação especial, o/a fonoaudiólogo/a, o/a psicólogo/a, o/a terapeuta ocupacional, o/a assistente social, entre outros. É voltado ao contexto escolar e suas demandas, e as propostas desse serviço podem ser aplicadas em diferentes situações escolares, desde abordagens mais individualistas até abordagens universalistas (Costa et.al, 2023 p.50).

Para aprofundar a discussão, faz-se pertinente abordar o conceito de professor reflexivo, conforme proposto por Pimenta e Ghedin (2002, p. 130).

É importante que se diga, antes mesmo de começar, que toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo.

A proposta do professor reflexivo pode ser, por isso, analisada sob uma tríplice compreensão. O primeiro movimento de reflexão é o que vai do prático-reflexivo, proposto por Schön (1992), para uma epistemologia da práxis, entendendo o conhecimento como resultado de uma ação teórica e prática fundamentada.

[...] o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela, e é por isso que é um conhecimento na ação, mas isso não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se assim o for, estaremos reduzindo todo saber à sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se

estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma, e é a isso que chamamos de teoria, isto é, o modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo (Pimenta; Ghedin, 2002, p. 132).

Pimenta e Ghedin (2002) contestam a permanência do tecnicismo ainda enraizado na formação docente. Esse modelo, segundo os autores, negligencia a interpretação teórica necessária à compreensão da realidade e ao desenvolvimento da prática formativa, restringindo a reflexão a um espaço limitado, circunscrito à sala de aula.

Além disso, os autores discutem a epistemologia da prática como um caminho que deve conduzir à autonomia crítica e emancipadora do professor. Nessa perspectiva, a reflexão docente não pode se limitar às situações imediatas da sala de aula, uma vez que a reflexão crítica emerge da participação ativa em um contexto social e político mais amplo. Ao restringir suas preocupações aos problemas internos do cotidiano escolar, o professor reduz seu potencial de atuação autônoma.

Torna-se, portanto, necessário superar a visão técnica da docência, problematizando os sentidos políticos, culturais e econômicos da escola, bem como a forma como o próprio docente compreende sua função social, assumindo-se como sujeito responsável pela transformação da realidade educacional e, conseqüentemente, pela formação crítica de seus alunos (Pimenta e Ghedin, 2002).

Deste modo, o conhecimento que o educador transmite aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna o especialista do fazer (teórico-prático -teórico) (Pimenta; Ghedin, 2022, p.135)

Portanto, refletir sobre os conteúdos trabalhados, os recursos utilizados e a postura adotada frente aos alunos é essencial para que o processo educativo contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A educação, nesse sentido, não deve restringir-se à preparação para o mercado de trabalho, mas deve favorecer a construção de uma sociedade mais justa, participativa e transformadora, na qual os indivíduos sejam capazes de analisar, questionar e intervir na realidade.

## 2.7 O professor do AEE e suas atribuições

No cenário educacional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado

consolida-se como o eixo operacional da inclusão, articulando os preceitos da LDB nº 9.394/96 e da LBI nº 13.146/2015 para garantir a eliminação de barreiras ao aprendizado. Conforme as diretrizes nacionais da Resolução nº 4/2009 (CNE/CEB), o AEE assume a atribuição técnica e pedagógica de identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade que eliminem os obstáculos à plena participação dos estudantes, atuando de forma complementar ou suplementar à classe comum. Suas funções em nível nacional abrangem a produção de materiais didáticos acessíveis, o ensino de linguagens e códigos específicos.

Enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a centralidade da escola comum e o paradigma inclusivo, os marcos regulatórios de 2024 e 2025 reforçam a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado AEE, especialmente ao vinculá-lo de forma mais explícita ao Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

As atribuições do AEE são detalhadas em estrita consonância com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015, documentos que fundamentam as ações desenvolvidas no município objeto desta pesquisa. Tal convergência normativa evidencia o compromisso da gestão local com a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade, assegurando que o suporte pedagógico transversal contribua efetivamente para a permanência e o sucesso do estudante no ensino comum.

Nesse sentido, o professor do AEE, seja efetivo ou contratado pela rede municipal, exerce um papel central na promoção da equidade e da inclusão escolar. Sua atuação, conforme evidenciado neste estudo, revela um compromisso ético e pedagógico com o acompanhamento individualizado e com a garantia de condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes que necessitam de apoio especializado.

Para a contratação desse profissional, é exigida a habilitação em Educação Especial ou a especialização, tanto para o processo seletivo que são para os professores contratados para o período de um ano, como para a efetivação em concurso público, conforme verificado no último edital de concurso.

Entre as práticas mais significativas observadas, destaca-se a estratégia de agrupamento heterogêneo na sala comum, desenvolvida em parceria entre o professor do AEE e o professor de sala comum. Essa organização, ao reunir os alunos PEE e estudantes com dificuldades de aprendizagem ainda sem diagnóstico formal, reafirma o princípio de que o suporte pedagógico deve ser compreendido como um direito

educacional e uma necessidade formativa, e não como um privilégio restrito a um laudo clínico.

Tal abordagem evidencia o uso dos recursos humanos e pedagógicos disponíveis, favorece a aprendizagem colaborativa entre pares e contribui para a construção de um ambiente de respeito mútuo e cooperação, que são fundamentos essenciais para uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Por outro lado, a atuação docente também se caracteriza pela flexibilidade e sensibilidade às especificidades dos alunos. A decisão de não adotar o agrupamento em casos de estudantes classificados nos níveis 2 ou 3 de suporte, quando as necessidades demandam atenção mais individualizada. Nessas situações, a dedicação exclusiva do professor do AEE torna-se fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem se adapte às particularidades de cada estudante, assegurando-lhe oportunidades reais de desenvolvimento e participação escolar.

Além de tudo que foi mencionado sobre o AEE, eles auxiliam o professor com todos os alunos em situações do cotidiano escolar como festas, atividades em grupo e momentos que promovam atividades que, envolvam a turma toda, com práticas acolhedoras e inclusivas, além de ajustar conteúdos e avaliações quando necessário para os alunos PEE.

O Artigo 5º, fundamentado na Lei nº 911/2015 e na Resolução de atribuição nº 06/2025 da Secretaria Municipal de Educação, dispõe sobre as atribuições do professor do AEE no acompanhamento em sala de aula. O referido artigo estabelece deveres que visam assegurar a articulação entre a educação especial e o ensino regular, reforçando o papel do professor do AEE como agente fundamental no processo de inclusão escolar. Segundo o Artigo 5º, é dever do professor AEE, em acompanhamento em sala de aula:

- I – Participar dos horários de formação propostos pela Secretaria Municipal de Educação, conforme Lei nº 911/2015 e resolução própria de atribuição 06/2025.
- II – Participar da elaboração dos planejamentos junto aos professores regentes da Educação Básica, bem como ter uma cópia do plano de ensino para fazer as adaptações dos conteúdos e habilidades trabalhados.
- III – Elaborar um portfólio com atividades adaptadas dos alunos atendidos, conforme os conteúdos trabalhados.
- IV – Participar bimestralmente das reuniões de pré-conselho e de conselho de Classe/Ano/ Termo.
- V – Registrar na Ata bimestral do Conselho de Classe ano/ ano/ termo acerca do desenvolvimento do aluno.
- VI – Elaborar relatório pedagógico sobre o desenvolvimento do aluno

atendido, quando solicitado pela equipe gestora.

O professor do AEE configura-se como um agente fundamental no processo de inclusão escolar, atuando de forma articulada com o professor da sala comum. Para que as práticas educativas inclusivas se efetivem, é indispensável que esses profissionais mantenham um diálogo constante, sustentado por uma cultura de colaboração entre educadores.

Embora o planejamento conjunto entre o professor do ensino regular e o do AEE esteja previsto no documento supracitado, observa-se a ausência de um tempo institucionalizado para sua efetivação. Tal dificuldade reside no fato de que as formações e os horários de estudo desses profissionais ocorrem em períodos distintos, o que inviabiliza o trabalho colaborativo.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Procedimentos éticos

Para a realização da pesquisa foram obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 510/2016 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente, sendo aprovada em 06\12\2024, sob número do parecer 7.273.889 (Anexo A).

O projeto de pesquisa, contendo a intenção de pesquisa, hipótese, objetivos, procedimentos para coleta e análise de dados foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação do município de realização da pesquisa e, devidamente autorizado. (Anexo B). Acompanhado da devida autorização e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), devidamente autorizados pelos participantes da pesquisa (Anexo C).

A pesquisa, de natureza qualitativa exploratória que, segundo (Gil, 2008 p. 27) “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...]”, foi realizada a partir de instrumentos de coleta de dados por meio de roteiro de entrevistas semiestruturadas e revisão sistemática de literatura.

Ainda segundo Gil (2008), o objetivo da pesquisa exploratória é lapidar ideias e conceitos, para que o tema se torne mais claro. Esse processo ajuda a definir com exatidão o que será estudado e prepara o caminho para que outros estudos possam testar suposições de forma mais segura.

Assim, os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram a formação em Pedagogia e o vínculo efetivo na rede de ensino. Em contrapartida, definiu-se como critério de exclusão a não participação de professores sem vínculo efetivo. O segmento escolhido foi o segundo ano dos anos iniciais.

#### 3.2 Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, especificamente anos iniciais, que atende estudantes do 1º ao 5º ano, localizada no interior do estado de São Paulo.

A escolha da escola justifica-se pelo elevado número de alunos com deficiência atendidos, sendo 39, o que possibilita analisar de forma significativa as práticas

inclusivas. Situada numa região bem populosa da cidade, a instituição recebe estudantes provenientes de diversos bairros da região, oferecendo um contexto diversificado e representativo para a investigação.

O corpo docente é composto por 71 professores que se dividem em 36 professores de sala de ensino comum, nove professores especialistas em áreas específicas e 26 professores do Atendimento Educacional Especializado. São 36 salas e atendem 718 alunos, divididos no período matutino e vespertino. O espaço físico é amplo, com laboratório de informática, biblioteca, auditório, refeitório, quadra esportiva, campo de futebol. Como recursos tecnológicos têm: televisores e notebooks em todas as salas e algumas mesas digitais.

O projeto político pedagógico (PPP) está atualizado de acordo com a BNCC. “A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes podem aprender e de que a aprendizagem ocorre em contextos coletivos, na sala de aula comum” (Brasil, 2017, p. 17).

Além disso, a escola dispõe do atendimento na sala de recursos multifuncional (SRM) para os alunos com deficiência, divididos em dois turnos, atendidos no período do contraturno.

Quanto à acessibilidade do espaço físico para os alunos com deficiência, a escola possui uma rampa, que não é coberta, além de um banheiro adaptado e um espaço amplo.

### 3.3 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa quatro professoras que atuavam, no momento do desenvolvimento do estudo, no 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O principal critério de participação estabelecido foi o de serem professores efetivos e, coincidente e favoravelmente, uma das professoras tinha uma aluna com Deficiência Intelectual matriculada na sua turma. No entanto, a investigação foi ampliada para incluir outras professoras efetivas do mesmo segmento, respeitando os critérios de inclusão definidos no estudo. No entanto, os demais docentes não foram convidados a participar por não serem efetivos na instituição e, portanto, não apresentarem o mesmo vínculo com a escola, configurando um critério de exclusão, apesar de desempenharem um trabalho tão significativo quanto os professores efetivos.

Para escolha dos participantes foram selecionados, então, quatro professores,

dentre os 36 professores de salas de ensino comum, que se dividem em: 18 do período da tarde (1º, 2º e 3º anos) e 18 do período da manhã ( 1º, 4º e 5º anos), justificou-se pela necessidade de delimitar o grupo a fim de possibilitar uma análise mais aprofundada dos dados. Além disso, a escolha recaiu sobre o segmento do segundo ano, área pela qual a pesquisadora demonstra maior interesse e desejo de aprofundar seus conhecimentos, no período da tarde, especificamente com o 2º ano.

O convite para participação nas entrevistas foi realizado de forma pessoal, com o agendamento prévio de data e horário conforme a disponibilidade das professoras convidadas, no próprio espaço escolar contexto da pesquisa.

### 3.3.1 Perfil das participantes da pesquisa

As participantes das entrevistas representam a base fundamental da pesquisa, pois são as profissionais que vivenciam, cotidianamente, a dinâmica das salas de ensino comum nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino, que atuam exclusivamente nesse segmento e possuem vínculo com a escola. Elas oferecem um olhar acolhedor sobre os desafios no cotidiano escolar, sendo suas narrativas insubstituíveis para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

O quadro a seguir sintetiza o perfil das professoras entrevistadas, destacando o tempo de atuação, a formação acadêmica e o quantitativo de alunos com Deficiência Intelectual matriculados no período da pesquisa.

Quadro 2 - Dados profissionais da formação das professoras entrevistadas

<b>Professoras Entrevistadas</b>	<b>Número de alunos com DI</b>	<b>Formação em Educação Especial com habilitação, especialização Lacto Sensu, Stricto Sensu ou Doutorado</b>	<b>Tempo de atuação na sala comum</b>
<b>Professora 1</b>	Não possui	Pós-graduação (lacto sensu) para crianças com dificuldades de aprendizagem, TDAH e Autismo	15 anos
<b>Professora 2</b>	1 aluna	Não possui	12 anos
<b>Professora 3</b>	Não possui	Possui Pós em educação especial e libras (lacto sensu)	10 anos
<b>Professora 4</b>	Não possui	Formação com habilitação em Educação Especial (curso de graduação)	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### 3.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro contendo dez perguntas

abertas e fechadas que estão disponibilizadas em apêndice.

As categorias foram organizadas por áreas sobre: deficiência intelectual; práticas inclusivas e concepções acerca da inclusão.

Ademais, antes de finalizar as perguntas, as mesmas foram analisadas previamente por juízes. Os juízes da pesquisa foram duas professoras dos anos iniciais com formação acadêmica sendo: uma pedagoga alfabetizadora, mestre e doutora em educação e a outra pedagoga com especialização em educação especial.

Após as perguntas serem analisadas pelos juízes, foram constatadas como pertinentes e não foi necessária a realização de ajustes, dando continuidade ao processo e sendo utilizadas para a coleta de dados.

Cada entrevista teve duração aproximada de trinta minutos e foi conduzida no interior da própria escola, que se constitui, portanto, como o contexto desta pesquisa.

### 3.5 Procedimentos para a coleta de dados

As entrevistas foram realizadas com as professoras em uma sala reservada na própria unidade escolar. Inicialmente, a pesquisadora esclareceu os objetivos do estudo e os procedimentos de condução. Com o consentimento das participantes, procedeu-se aos questionamentos. As falas foram registradas por meio de gravação e anotações de campo, visando subsidiar a análise de dados posteriormente.

Foi utilizado o roteiro estruturado com as dez perguntas, abordando temáticas relacionadas aos conhecimentos sobre a deficiência Intelectual, práticas pedagógicas inclusivas, concepções acerca da inclusão escolar e formação docente. As entrevistas tiveram duração média de 30 a 40 minutos e foram realizadas de forma cuidadosa e respeitosa, garantindo o conforto das participantes ao longo do processo.

Para a coleta de dados, optou-se pela realização de entrevistas por serem um método eficaz para compreender percepções e práticas dos participantes. Com isso, as perguntas da entrevista foram elaboradas a partir da literatura de Lakatos e Marconi (2017, p. 211) que explicam que “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Além disso:

Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação (Gil, 2008, p. 128).

Dessa forma, a utilização de entrevistas mostrou-se pertinente e consistente com os objetivos da pesquisa, possibilitando a coleta de dados aprofundados sobre as concepções, práticas pedagógicas e processos formativos das professoras. O procedimento adotado assegurou rigor metodológico, respeito às participantes e a obtenção de informações relevantes para a análise qualitativa, contribuindo para a compreensão do fenômeno investigado à luz do referencial teórico adotado.

### 3.5.1 Revisão Sistemática de Literatura

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de mapear pesquisas acadêmicas sobre as práticas pedagógicas com crianças com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esse mapeamento de pesquisas acadêmicas sobre as práticas pedagógicas com crianças com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetuamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os descritores utilizados foram “Deficiência Intelectual”, combinados em duplas com os seguintes termos: “práticas inclusivas”, “sala comum”, “anos iniciais” e “currículo”. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos periódicos indexados no mesmo banco de dados, visando à identificação de produções acadêmicas e artigos científicos. Para assegurar a seleção de estudos mais recentes, estabeleceu-se como recorte temporal o período de 2018 a 2025.

A revisão sistemática respeitou rigorosamente os descritores e o recorte temporal estabelecidos anteriormente. O enfoque da busca consistiu em identificar investigações que abordassem práticas pedagógicas e concepções acerca da inclusão e da deficiência intelectual, em consonância com as categorias analíticas organizadas após a fase empírica das entrevistas. Ressalta-se que, embora o processo formativo docente tenha sido elencado como uma categoria de análise, a busca bibliográfica não retornou pesquisas específicas com este foco direto. Tal lacuna justifica-se, possivelmente, pela

concentração dos descritores em práticas voltadas aos anos iniciais e ao Ensino Fundamental, o que sugere a necessidade de futuras pesquisas que explorem a interface entre formação e atuação direta com este público.

A partir desse levantamento, procedeu-se à análise das produções selecionadas, buscando identificar convergências, tendências e lacunas nas pesquisas acerca das práticas pedagógicas voltadas às crianças com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise possibilitou o aprofundamento e diálogo entre os achados da revisão de literatura e os dados empíricos obtidos nas entrevistas, contribuindo para uma compreensão mais ampla do objeto de estudo.

Acerca de reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual, encontrou-se a pesquisa de Monteiro e Marchi (2023) que se fundamenta em uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, utilizando procedimentos metodológicos da etnografia, como a observação participante, elaboração de diário de campo, realização de entrevistas e análise documental de dispositivos legais e documentos da escola investigada. O objetivo principal do estudo foi propor reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas realizadas com estudantes com deficiência intelectual DI em uma escola pública municipal, investigando a participação ativa desses sujeitos em seu processo de escolarização e inclusão.

Os resultados demonstram que, embora a inclusão escolar desses estudantes esteja garantida do ponto de vista legal, existem desafios e barreiras pedagógicas e atitudinais que comprometem a chamada "acessibilidade simbólica", que vai além do acesso físico para garantir a apropriação do conhecimento. Enquanto disciplinas como Arte, Geografia e Ciências apresentaram práticas exitosas por meio de adequações curriculares, uso de imagens e mediação constante, outras áreas revelaram que a rigidez do "ofício de aluno" e a falta de adaptação podem levar à exclusão escolar e ao fracasso. Em síntese, a pesquisa conclui que estudantes com DI são plenamente capazes de aprender em seus próprios ritmos, desde que o ambiente escolar supere o ideal de aluno homogêneo e ofereça condições adequadas de mediação e flexibilização curricular.

Sobre práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares, Paixão e Lustosa (2021) desenvolveram um estudo que se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo com delineamento de pesquisa-ação. A investigação foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI), envolvendo seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuavam em classes comuns. O objetivo geral foi investigar as práticas docentes

direcionadas a alunos com DI na escola regular, buscando especificamente analisar as ações pedagógicas e identificar os obstáculos presentes nessa atuação. Os procedimentos incluíram diagnósticos de conhecimentos prévios, encontros de estudo com o uso de casos de ensino, observações em sala de aula e registros em diários de campo.

Os principais resultados revelaram que as professoras enfrentam grandes dificuldades para organizar e implementar práticas que acompanhem a proposta curricular do ano escolar frequentado pelo aluno. Observou-se a predominância de atividades simplificadas e distanciadas do currículo da turma, muitas vezes restritas a desenhos, pinturas e exercícios de coordenação motora, o que compromete a alfabetização desses estudantes. A falta de formação específica e o sentimento de despreparo foram destacados como as maiores barreiras para a efetivação da inclusão. Em síntese, o estudo conclui que a escolarização de alunos com DI ainda está distante de uma proposta inclusiva real, evidenciando a necessidade de fortalecer a formação docente e adotar estratégias universais, como o DUA e o ensino colaborativo, para melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos na classe comum.

Fundamentado teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, o objetivo central foi investigar o processo de apropriação da linguagem escrita e as possibilidades de desenvolvimento de um aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, acompanhou-se o cotidiano de Nil no espaço da sala de aula comum, utilizando videograções e a elaboração de atividades pedagógicas que tratavam a escrita como uma prática social significativa (elaboração de bilhetes, convites e receitas) em vez de exercícios mecânicos.

Em relação às práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita, segundo Freitas, Dainez e Carvalho (2021), a participação efetiva do aluno nas atividades curriculares pode ser potencializada pela mediação pedagógica e pelo uso funcional da linguagem, permitindo que ele construísse hipóteses de escrita e ocupasse um lugar de autoria nas interações.

A análise do estudo demonstrou que as práticas alfabetizadoras integraram a situação social de desenvolvimento, mobilizando funções psíquicas como a imaginação, a atenção e a formação de conceitos. Em síntese, o artigo conclui que a condição orgânica não impede o desenvolvimento cultural e que a apropriação da escrita promove novas formações psíquicas que alteram a estrutura da personalidade. Defende-se que o

ensino deve priorizar as vivências das crianças e a produção de sentidos, reconhecendo os modos heterogêneos de aprender como caminhos legítimos para a inclusão e transformação social

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa com objetivo descritivo, realizado por meio de um levantamento de pesquisas correlatas (estado do conhecimento) em bases de dados como PEPSIC, SciELO, Periódicos CAPES e IBICT. O objetivo central foi investigar a interface entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula regulares do Ensino Fundamental, analisando como o suporte teórico e legal se traduz no cotidiano escolar. A fundamentação teórica baseou-se em autores expoentes da área para discutir o impacto do aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns nos últimos anos.

Sobre políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão: análise de pesquisas correlatas, segundo Nakanichi et al. (2021), os principais resultados sobre políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão apontam para um distanciamento crítico entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que muitas vezes resulta em atividades fragmentadas, descontextualizadas ou excessivamente simplificadas para alunos com deficiência intelectual DI. Identificou-se, ainda, a insegurança docente e a necessidade de uma formação que concilie efetivamente teoria e prática para superar preconceitos e mitos sobre a incapacidade dos estudantes. Em síntese, a pesquisa conclui que a inclusão efetiva requer um redesenho estrutural da escola, envolvendo desde o projeto político-pedagógico até as metodologias de ensino, pautando-se em uma cultura colaborativa entre professores regentes e especialistas para garantir a qualidade do processo educativo.

Em relação à educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com deficiência intelectual, foi encontrada uma dissertação de mestrado que adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso realizado em um colégio da rede estadual de ensino do Paraná. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas para estudantes com DI inseridos em salas de aula comuns do Ensino Fundamental, onde os desafios de inclusão são acentuados pela complexidade dos conteúdos. A fundamentação metodológica incluiu a análise de documentos legais e escolares, além da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e

membros da equipe pedagógica, buscando compreender como ocorre a mediação do ensino nesse contexto (Miskalo, 2022).

Sobre políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas regulares, foi encontrado um estudo desenvolvido por um município paranaense. Santos, Vitaliano e Prais (2021) desenvolveram uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, fundamentada na análise de políticas educacionais, cujo objetivo central foi analisar as políticas, as percepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma rede municipal do norte do Paraná. Para tanto, a coleta de dados envolveu análise documental, entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores, além de observações diretas em diferentes contextos escolares, como salas de aula comuns, salas de recursos multifuncionais e classes especiais.

Os resultados evidenciaram que o sistema de ensino pesquisado segue um modelo de integração em vez de inclusão, organizando os atendimentos de acordo com o nível de dificuldade dos estudantes e promovendo a categorização em espaços segregados, como as salas Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e as classes especiais. A análise documental revelou a ausência de metas claras para práticas inclusivas, enquanto as práticas docentes mostraram uma carência de diferenciação pedagógica e de ensino colaborativo entre especialistas e regentes. Conclui-se que o município mantém uma estrutura que favorece a segregação e a desigualdade, influenciada por políticas estaduais do Paraná que contrariam as diretrizes nacionais de educação inclusiva, dificultando o convívio com a diversidade e a aprendizagem plena dos alunos com DI.

Acerca de práticas inclusivas na educação de estudantes com deficiência intelectual também foi consultado um estudo desenvolvido na escola municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte – MA. Rocha et al. (2024) partiu de uma investigação que se caracteriza como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, que utilizou como procedimentos o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores. O objetivo central do estudo foi analisar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como evidenciar o processo de formação continuada e as estratégias de inclusão adotadas para alunos com deficiência intelectual na referida instituição de ensino.

Os principais resultados demonstram que, embora a escola possua conhecimento

teórico sobre os preceitos da educação inclusiva, a prática efetiva ainda é limitada pela carência de formação específica e suporte institucional para os professores. Em síntese, conclui-se que o processo de inclusão na escola contexto da pesquisa é incipiente e depende fortemente do empenho individual dos docentes, evidenciando a necessidade urgente de políticas de capacitação contínua e da implementação de recursos pedagógicos adaptados para garantir o pleno desenvolvimento desses estudantes no ensino regular.

Sobre acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, foi analisado um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas, a dissertação de Franciski (2022) que é uma investigação que se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, exploratória e descritiva, fundamentada em procedimentos de levantamento bibliográfico, documental e pesquisa participante com a realização de entrevistas estruturadas com docentes. O objetivo central do trabalho foi analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir da perspectiva da acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Chapecó/SC.

Os principais resultados evidenciam lacunas na formação inicial e continuada dos professores para atender às especificidades da deficiência intelectual, além de dificuldades sistemáticas na organização de planejamentos que promovam o acesso real ao currículo comum. Em síntese, a conclusão aponta que o processo de inclusão escolar na instituição pesquisada ainda enfrenta barreiras atitudinais e capacitistas, destacando a urgência da implementação de políticas de formação em serviço e do fortalecimento do planejamento colaborativo entre professores regentes e o Atendimento Educacional Especializado, materializados na proposição de um guia pedagógico como produto educacional.

A respeito de Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, foi analisada a dissertação de Nantes (2019), que se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, estruturada na forma de um estudo de caso que utilizou a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados como principais instrumentos de coleta de dados. O objetivo geral da investigação foi analisar as práticas pedagógicas implementadas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em salas de aula comuns de uma escola municipal de Ensino Fundamental em

Sidrolândia – MS. Fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, o estudo buscou compreender os significados que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e as estratégias docentes voltadas a esse público.

Os principais resultados evidenciam uma distância significativa entre o aparato legal de inclusão e a realidade escolar prática, revelando um cotidiano marcado pela descrença no potencial do educando e pela predominância de métodos tradicionais de "cópia e resposta", com mediação pedagógica bastante restrita. Em síntese, a conclusão aponta que a inclusão na instituição que a pesquisa foi realizada foi incipiente e configura-se frequentemente como uma "falsa inclusão", na qual o estudante ocupa o espaço físico sem a garantia de acessibilidade curricular ou suporte adequado, evidenciando a necessidade urgente de mudanças atitudinais e de políticas efetivas de formação continuada para os docentes.

Quanto à criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de um olhar para as práticas pedagógicas, encontrou-se a tese de doutorado de Braga (2020) que se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky. O estudo de campo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Serra/ES, tendo como procedimentos de recolha de dados a observação e a realização de entrevistas com diversos profissionais da educação. O objetivo central foi investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como percepção, memória, pensamento e linguagem) de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, buscando identificar estratégias mediadoras que potencializem esse processo.

Os principais resultados demonstram que o diagnóstico clínico, quando bem interpretado, deixa de ser um rótulo limitador para se tornar um instrumento de potência no planejamento pedagógico, auxiliando na criação de objetivos específicos. Observou-se que as práticas pedagógicas atuam como ações mediadoras fundamentais que conduzem o desenvolvimento por caminhos indiretos, ativando as funções mentais de forma sistêmica e interfuncional. Em síntese, a conclusão destaca que o aprendizado adequadamente organizado promove o desenvolvimento mental efetivo, permitindo que a criança com deficiência intelectual aprenda e se constitua como um sujeito social, histórico e cultural pleno, superando barreiras biológicas através da compensação propiciada por uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em relação à concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão do aluno

com deficiência intelectual, o estudo da dissertação de Nunes (2019) trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva. O estudo teve como objetivo principal identificar as concepções, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, de professores da Educação Básica em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Para isso, a autora realizou entrevistas semiestruturadas e utilizou "cadernos de conteúdo" com quatro professoras da rede municipal de Arapongas/PR, analisando os relatos por meio da técnica de análise de conteúdo.

Os principais resultados revelaram um total de 136 concepções, sendo 91 favoráveis e 45 desfavoráveis à inclusão. Entre os pontos positivos, destacaram-se a importância da equipe multidisciplinar, a crença na capacidade de aprendizagem do aluno no seu próprio tempo e a necessidade do trabalho colaborativo. Já as concepções desfavoráveis centraram-se na dificuldade de o aluno acompanhar o ritmo da série, na falta de preparação docente e na baixa autoestima dos estudantes. Em sua síntese conclusiva, a autora destaca que, embora as visões favoráveis sejam majoritárias, as desfavoráveis são persistentes e revelam uma lacuna entre o que propõe a literatura e a realidade das salas de aula, reforçando a urgência de políticas públicas voltadas à formação continuada e à implementação efetiva de currículos flexíveis.

Sobre os saberes docentes no ensino de crianças com deficiência dos anos Iniciais, foi analisado um estudo desenvolvido no município de Capão da Canoa. A pesquisa de Messerschmitt (2021) é do tipo qualitativa com abordagem descritiva, assumindo a forma de estudos causais comparativos ou estudos post facto. O objetivo principal foi compreender as fontes de conhecimentos que orientam a prática pedagógica de docentes dos anos iniciais em uma escola pública de Capão da Canoa ao trabalharem com alunos com deficiência. A autora realizou um levantamento das legislações brasileiras e municipais de Educação Especial para contextualizar o processo de inclusão escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com três professoras que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula regulares.

Os principais resultados revelaram que a orientação da prática pedagógica está ancorada, primordialmente, nos saberes experienciais e na troca de experiências com outros docentes, especialmente com o profissional do Atendimento Educacional Especializado AEE. As professoras apontaram lacunas críticas na formação inicial e demonstraram insatisfação com a formação continuada oferecida pelo município, descrita como teórica e distante da realidade prática. Em sua síntese conclusiva, o

estudo destaca que a inclusão efetiva depende não apenas da presença do aluno em sala, mas de uma infraestrutura adequada e do cumprimento das leis municipais, que muitas vezes divergem da realidade prática (como no caso de salas superlotadas). A autora conclui que os professores são sujeitos produtores de conhecimento e que as políticas públicas devem priorizar formações que valorizem o saber-fazer docente e as particularidades do contexto escolar local.

Com base no artigo que integra capítulos de uma dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e do tipo explicativo. O procedimento envolveu a revisão e análise de concepções teóricas e perspectivas sobre a prática inclusiva. O objetivo central foi propor uma reflexão sobre a educação que atenda à diversidade escolar, apresentando a necessidade de redirecionar e ressignificar as ações teórico-práticas de educadores fundamentadas em conceitos e políticas voltadas para estudantes com deficiência intelectual (DI), sob o viés do Desenho Universal para Aprendizagem DUA.

A respeito da inclusão em educação na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual, os resultados de Souza e Gomes (2019) destacam que, embora o acesso à escola tenha sido universalizado, o mesmo não ocorreu com o conhecimento e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com DI. A pesquisa enfatiza que as "adequações pedagógicas" devem superar a ideia de meras "adaptações", que muitas vezes resultam em nivelamento cognitivo por baixo, propondo que a escola se molde aos alunos reais. Em sua síntese conclusiva, o estudo aponta que o Desenho Universal para Aprendizagem é uma ferramenta potente para favorecer a celebração da diferença, permitindo que os currículos sejam flexibilizados por meio de múltiplos meios de representação, ação e engajamento. Conclui-se que a inclusão efetiva exige uma mudança profunda nas concepções e expectativas dos docentes para que estudantes com DI tenham oportunidades acadêmicas equitativas.

Ainda sobre o Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, foi encontrada uma revisão sistemática. Pieczarka e Valdivieso (2023) realizaram uma revisão sistemática de literatura com abordagem qualitativa. O objetivo central da pesquisa foi investigar a aplicação do DUA como uma estratégia de diferenciação curricular para promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. A investigação buscou especificamente identificar quais contribuições o DUA oferece para garantir o acesso ao currículo formal da Educação

Básica, abrangendo os ensinos fundamental e médio.

Os principais resultados revelaram que o DUA favorece o acesso curricular de estudantes com DI ao incentivar o uso de tecnologias, múltiplas linguagens e estratégias de autorregulação. Contudo, a triagem identificou apenas quatro artigos científicos que atendiam aos critérios de inclusão, evidenciando uma escassez de pesquisas empíricas que apliquem as diretrizes dessa teoria na prática cotidiana. Em sua síntese conclusiva, os autores defendem que o DUA é um caminho promissor para a inclusão efetiva, pois rompe com a pedagogia tradicional ao propor um planejamento pedagógico acessível desde a sua concepção, superando a necessidade de meras adaptações individuais e focando na eliminação de barreiras para todos os estudantes.

Em síntese, os estudos analisados indicam que, apesar dos avanços legais no acesso de estudantes com deficiência intelectual ao ensino regular, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade curricular e à articulação entre os profissionais. Ao mesmo tempo, as pesquisas apontam estratégias promissoras, como o ensino colaborativo, a mediação pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem, que reforçam a necessidade de repensar o currículo e a prática escolar. Esses achados dialogam diretamente com a investigação empírica deste estudo, contribuindo para a análise e discussão dos dados apresentados a seguir.

### 3.6 Procedimentos para a análise dos dados

A análise dos dados possibilitou a reflexão a partir dos dados coletados por meio da revisão de literatura e entrevista, contribuindo com a discussão, com enfoque nas práticas desenvolvidas pelo professor da sala de ensino comum. Os dados e informações coletadas pelos três procedimentos de coleta definido foram interpretados e discutidos à luz da metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin, cuja característica pauta-se na compreensão dos dados a partir de um momento inicial denominado de leitura flutuante; um segundo momento definido como codificação de ordem semântica, ou seja, compreensão da natureza dos dados obtidos; e um terceiro momento que é a proposição de categorias com base em ordem semântica das questões denotadas (Bardin, 2011).

Para a organização dos dados destinados à análise, as entrevistas foram integralmente transcritas e, em seguida, analisadas e categorizadas com base em eixos temáticos, previamente definidos, a saber: Conceitos e Concepções sobre a Deficiência

Intelectual, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Compreensão de Inclusão e Processos Formativos dos Professores.

Inicialmente, as transcrições das entrevistas realizadas com as quatro professoras participantes, foram organizadas em um quadro, com o objetivo de favorecer a visualização e subsidiar a análise dos dados. Para fins de identificação, as docentes foram codificadas como P.1, P.2, P.3 e P.4, garantindo a preservação do anonimato. O conteúdo integral das transcrições está apresentado no Apêndice A.

## 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, de anos iniciais, no período vespertino. Como estratégia para coleta de dados, a entrevista foi a opção escolhida e que permitiu a coleta dos dados que são apresentados nesta seção. Para análise, os dados foram divididos em quatro categorias. A primeira coloca a indagação direcionada sobre conceitos e concepções acerca da deficiência intelectual para as entrevistadas que, dialogando com os autores e, por meio das respostas, apontam as possibilidades para superar as fragilidades encontradas nas respostas das entrevistas.

A pergunta: “o que você entende por deficiência intelectual?” teve como objetivo investigar o conhecimento prévio que as participantes possuem sobre a Deficiência Intelectual. Em seguida, são apresentados trechos das entrevistas para subsidiar a discussão e análise sobre o tema.

### 4.1 Categoria: Conceitos e concepções sobre a deficiência intelectual

A educação exerce um papel importante na inclusão de pessoas com DI, mais do que conceituar corretamente precisamos entender que o aspecto biológico não define a pessoa com deficiência, seja ela com DI ou com outra deficiência. Todos precisamos que a cognição seja estimulada e, na infância o quanto antes isso aconteça é muito importante (Botelho, 2024).

Para compreender, adotar estratégias e encaminhamentos pedagógicos assertivos é fundamental que o professor saiba diferenciar as especificidades de alunos com Deficiência Intelectual e daqueles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), condição bastante presente nas salas de aula e que, muitas vezes, pode levar a interpretações equivocadas. Embora não caiba ao professor realizar diagnósticos clínicos, é de sua responsabilidade compreender como os alunos aprendem e dominar conhecimentos teórico-práticos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao compreender os princípios de um ensino de qualidade orientado para a aprendizagem, o docente adquire condições técnicas para realizar encaminhamentos pedagógicos adequados quando o processo de ensinar e aprender apresenta dificuldades em relação ao esperado para determinada série ou ano escolar. Independentemente da presença de uma deficiência ou de dificuldades de aprendizagem, o professor pode desenvolver boas práticas pedagógicas, fazendo uso

de abordagens universalistas, de modo a garantir oportunidades reais de aprendizagem e a efetivação do direito à educação para todos os estudantes.

O processo de aprendizagem, que leva ao desenvolvimento do aluno com DI na sala de aula de ensino comum, exige um suporte acolhedor e humanizado. Isso começa com o professor comum, que deve planejar e adaptar o ensino para atender às suas necessidades únicas. Este apoio em sala de aula é reforçado pelo AEE, que atua tanto na sala de aula, quanto na Sala de Recursos Multifuncionais no período contrário e colabora diretamente no ambiente da turma. Para a maioria dos alunos com deficiência, leve ou moderada, esta estrutura de apoio que, somada à riqueza da convivência com os colegas, é o caminho para um desenvolvimento significativo. Contudo, essa sinergia só se concretiza com uma cultura escolar colaborativa. Afinal, social e individual coexistem e são fundamentalmente importantes para o funcionamento cultural da pessoa com DI, conforme destaca Fonseca (2021).

Para compreender que tais dificuldades não se restringem ao estudante em si. Elas refletem, em grande medida, as limitações de um sistema educacional que ainda se mostra excludente, precário e pouco responsivo às diversidades humanas. Em vez de reconhecer as singularidades e acolher as fragilidades dos alunos, muitas vezes a escola tende a rotular e limitar, reproduzindo práticas que reforçam desigualdades em lugar de promover o desenvolvimento e a participação de todos.

Ainda nessa categoria, as entrevistadas foram indagadas sobre os conhecimentos que possuíam sobre a Deficiência Intelectual:

[...] acredito que aquele aluno que tenha dificuldade severa na aprendizagem, ele não consegue absorver os conteúdos, é assim algo não é que ele não queira aprender, vai além né da capacidade dele [...]  
(P.4).

A professora 4 reconhece que a dificuldade apresentada pelo aluno vai além da simples falta de interesse, por isso, é importante esclarecer que a deficiência intelectual não se trata apenas de uma dificuldade de aprendizagem acentuada. A DI é classificada como um transtorno do neurodesenvolvimento e tem as suas especificidades, como limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo.

No entanto, ao analisarmos a fala da entrevistada, ela coloca que a dificuldade vai “além da capacidade”, trazendo um peso muito grande na deficiência.

Tornam-se evidentes os desafios que eles têm nos aspectos biológicos, porém,

não os impossibilitam de aprender e se desenvolver em diversas áreas, sendo a sala de aula comum um espaço ideal para que as relações sociais sejam fortalecidas para o seu desenvolvimento, e o professor uma peça fundamental para isso. Segundo Oliveira (2018 p.57): “[...] isso exigirá do professor a busca de caminhos alternativos, estratégias e recursos que possibilitem a superação e compensação das dificuldades inerentes à deficiência intelectual”.

Segundo as autoras Dainez; Smolka (2014), a compreensão ainda é marcada por uma visão biologizante da deficiência intelectual, centrada nos limites orgânicos e nas dificuldades cognitivas. No entanto, à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), essa concepção precisa ser superada, pois o desenvolvimento humano não se reduz ao funcionamento biológico, mas é constituído nas relações sociais e nos processos de mediação simbólica. Assim, a deficiência não é o ponto final do desenvolvimento, mas o ponto de partida para novas formas de aprendizagem e de participação social.

[...] a compensação social, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade cotidiana. É esse pressuposto que ancora a sua contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico, em defesa de uma instituição orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (Dainez; Smolka, 2014, p. 1097).

Sabemos que o professor sozinho não pode mudar o cenário escolar, ele necessita de apoio para que mudanças aconteçam:

Ainda encontramos uma situação escolar bastante crítica em relação aos escolares com deficiência intelectual, por motivos variados, desde a questão das políticas públicas, concepções, descrédito, formação de professores, articulação entre os serviços, currículo escolar, dificuldades na garantia da aprendizagem, homogeneização do ensino, inflexibilidade, entre tantos outros pontos que precisam ser revistos na organização da escola (Oliveira, 2018, p.57).

Todavia, o acolhimento e o desejo de ajudar não são suficientes para promover o desenvolvimento pleno do aluno com DI, não pela incapacidade deles, mas pelo fato de que eles necessitam mais do que somente o acolhimento, e sim, a mediação para que seu desenvolvimento aconteça de forma plena.

A criança quando se depara com o aparato biológico com impedimentos procura meios compensatórios para superá-los. Neste sentido as

mediações proporcionam as vias compensatórias, pois exigem que a psique busque meios de superar o impedimento que ali está, deste modo a psique busca adaptar-se para criar estímulos que respondam às informações geradas pela mediação formando os processos compensatórios. Assim, pelas relações sociais é possível o desenvolvimento de possibilidades sociais compensatórias, das quais não é a criança que cria e/ou escolhe, mas a comunidade da qual esta é que reorganiza o seu funcionamento [...] (Sá, 2022, p.43).

Segundo Sá (2022), numa perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano não se explica apenas por aspectos biológicos, mas é profundamente moldado pela qualidade das mediações sociais que a pessoa vivencia, seja em contextos escolares ou em outros ambientes coletivos. Nesse sentido, os processos compensatórios não dependem exclusivamente da gravidade da condição orgânica, mas também da forma como a sociedade compreende essa condição e organiza as possibilidades de participação da criança.

Consequentemente, a prática pedagógica sob a égide do modelo médico torna-se meramente instrumental. O professor deixa de atuar como mediador da cultura, sendo aquele que apresenta signos e instrumentos para superar a barreira biológica e, passa a atuar como um cuidador, gerenciando o comportamento da criança enquanto aguarda uma “cura” ou “maturação” que, sem intervenção social, jamais ocorrerá.

A visão médica impede que, como escola, reconheçamos o seu devido papel, como equipamento social, sendo o principal apoio, capaz de: interpretar a condição da criança, criar caminhos alternativos, produzir mediações adequadas, promover acesso à cultura, favorecer a compensação real. Mas o professor que atua no modelo médico: transfere a responsabilidade para especialistas externos e acredita que “a criança precisa primeiro ser tratada” antes de aprender o que acaba retirando da escola sua função de mediadora do desenvolvimento e passa a enxergar o ensino como inviável ou limitado.

Os apoios externos à escola são importantes e cada um deve fazer o seu papel. Não se pode aceitar a responsabilização da pessoa com deficiência por dificuldades decorrentes da falta de suporte institucional ou pedagógico, pois isso nega direitos e desvia da função social da escola. Cabe à instituição escolar, por meio de uma gestão comprometida, oferecer condições para que os professores estabeleçam uma relação colaborativa com as famílias, garantindo orientação adequada e encaminhamentos assertivos. Somente com esse apoio articulado é possível promover o desenvolvimento integral do estudante e alcançar o sucesso educacional almejado.

No entanto, a escola exerce um papel fundamental para alternativas pedagógicas:

[...] é necessário investigar o cotidiano escolar para que, a partir das análises, sejam realizadas alternativas pedagógicas que trabalhem com a inclusão e possibilitem, o conhecimento e o desenvolvimento da temática. Possibilitando a busca de uma escola democrática, com participação e aprendizado de todos envolvidos no processo (Conceição; Silva e Souza, 2021, p. 30).

Reforçando a reflexão das autoras, é necessário prestar atenção na sua escola, no perfil das professoras, no envolvimento de todos, pois sozinho o professor não consegue realizar tudo que almeja sem um ambiente que ultrapasse somente o acolhimento e que saia da sua zona de conforto.

Assim, a escola deixa de ser o espaço de construção dos processos compensatórios e se torna apenas um ambiente de “cuidado” ou “acolhimento”, sem intencionalidade pedagógica.

Ademais, a deficiência pode ter uma origem primária, de natureza biológica, porém, o impedimento que restringe o desenvolvimento é essencialmente social, pois decorre das barreiras construídas nas interações, nos recursos culturais disponíveis e nas oportunidades oferecidas, exemplificando com o sistema Braille que, ilustram como ferramentas culturalmente elaboradas podem transformar obstáculos em possibilidades reais de comunicação, registro e autonomia (Sá, 2022).

Mesmo cientes dos obstáculos presentes no cotidiano escolar, os desafios para promover uma formação integral dos estudantes permanecem significativos. Muitas práticas ainda se concentram exclusivamente na leitura e na escrita, com ênfase no registro, explorando de forma limitada outros campos igualmente relevantes, como a oralidade, a criatividade, a ludicidade e as diversas formas de expressão do conhecimento. Esses elementos, quando valorizados, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento da própria leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui o eixo central do processo educativo, e as formas pelas quais o estudante expressa, demonstra e aplica o conhecimento devem ser orientadas pelos princípios do DUA. Cabe ao professor pensar, planejar e colocar em prática estratégias pedagógicas diversificadas que lhe permitam verificar se o aluno se apropriou do conhecimento, respeitando seus modos singulares de aprender e de se expressar:

Muitas pesquisas que investigaram o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual vêm apontando as dificuldades inerentes à organização do sistema educacional em tratar adequadamente da temática, desde a questão da identificação, diagnóstico, até questões de ordem puramente pedagógica – de avaliação, ensino aprendizagem (Oliveira, 2018, p.51).

As reflexões apresentadas na literatura encontram-se com as falas das professoras entrevistadas, que revelam, a partir de suas experiências cotidianas, os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Ao relatarem suas percepções sobre as observações cognitivas, emocionais e comportamentais desses alunos, as professoras evidenciam a complexidade do trabalho pedagógico e a necessidade de práticas sensíveis e flexíveis.

[...] a inteligência cognitiva, às vezes, é um problema de memória, às vezes é um problema de entendimento que às vezes você explica a pessoa não consegue entender o que você está explicando, e outras coisinhas a mais, às vezes a criança chora porque não consegue fazer, elas são muito sensíveis né, tanto que a rotina delas, quando você muda a rotina elas sentem muito, uma mudança de rotina, mudança de professora, qualquer mudança já aflige a criança (P.1).

São alunos que têm bastante dificuldades de aprendizagem, muitas lacunas (P.2).

Na fala da professora P.1, nota-se que reconhece as dificuldades do aluno na compreensão de conceitos, além de perceber que essas limitações impactam significativamente seu estado emocional, especialmente quando o estudante se compara aos seus pares. Esse entendimento reforça a importância do papel do professor, que deve atuar não apenas no enfrentamento das questões conceituais, mas também na mediação de aspectos emocionais e sociais que atravessam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Mendes (2023, p. 106) destaca que “[...] na trajetória de desenvolvimento e para satisfazer seus interesses, a criança depende do seu estado emocional [...]”, evidenciando que o estudante é muito mais do que seu desempenho intelectual. Assim, sabe-se que emoções e sentimentos constituem dimensões indissociáveis da aprendizagem e influenciam diretamente a apropriação do conhecimento.

Na fala da professora P.2, observa-se que relata apenas “lacunas” no processo de aprendizagem do aluno, o que sugere uma compreensão ainda centrada no déficit. Contudo, a deficiência intelectual não deve ser entendida como um conjunto de lacunas

ou limitações cognitivas isoladas, mas como uma condição que se constitui na relação entre o sujeito e o meio social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento pode ser promovido por meio de mediações pedagógicas intencionais, experiências de aprendizagem significativas e a organização de ambientes educacionais acessíveis.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao papel da mediação docente e às relações sociais estabelecidas no contexto escolar, que exercem influência direta sobre os aspectos emocionais e sociais dos estudantes, repercutindo positivamente em seu desenvolvimento acadêmico. Dessa forma, o professor assume uma função central na criação de condições que favoreçam não apenas a aprendizagem de conteúdo, mas também a participação, o pertencimento e o desenvolvimento integral do aluno:

Esses devem ser os elementos conceituais a serem apreendidos pela escola. Não é deixar de levar em conta a deficiência intelectual ou simplificá-la, como se fosse ela uma diferença qualquer, mas de apreender o caráter subjetivo do desenvolvimento, que se dá com base no substrato biológico, mas não se restringe a ele. Assim, não nos cabe tratá-los como se nada tivessem, mas compreender que o desenvolvimento do psiquismo humano é sócio-histórico e é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos, de sorte que o professor, no contexto da escola, é o elemento mediador fundamental [...] (Oliveira, Valentin e Silva, 2013, p. 26).

Com relação às perguntas que serão apresentadas logo abaixo temos a categoria mais importante da pesquisa que traz questões sobre as práticas que as participantes realizam com seus alunos, bem como seus desafios, recursos e adaptações<sup>6</sup>.

#### 4.2 Categoria: Práticas pedagógicas inclusivas

As questões desta categoria de análise foram direcionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes com deficiência intelectual, o objetivo da categoria foi compreender como as professoras realizam suas adaptações pedagógicas, diversificam suas aulas e enfrentam os desafios presentes no cotidiano da sala de aula. Foram investigadas também as percepções das docentes sobre os aspectos que

---

<sup>6</sup> Com relação às perguntas serem elaboradas com o conceito de adaptação, foi propositalmente, pois na Rede de Ensino de contexto da pesquisa usam-se adaptações e não ajustes curriculares quando se referem aos conteúdos para os alunos com deficiência.

consideram necessários aprimorar em sua atuação profissional, visando à promoção da autonomia e da emancipação dos alunos.

Nas falas das professoras, surgiram estratégias de adaptação das atividades destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência intelectual, bem como a preocupação em garantir que esses estudantes permaneçam inseridos na sala de aula comum, realizando, sempre que possível, as mesmas atividades propostas para a turma, com os apoios e mediações necessárias.

Bom eu como comentei já em outra questão eu gosto de trabalhar conforme a necessidade de cada criança então eu adapto a lição não só pra quem tem laudo, mas eu vou adaptando as atividades dentro das necessidades de cada criança [...] (P. 3).

São algumas atividades que eles fazem igual, outras atividades nós adaptamos, porque as crianças algumas não gostam de caça-palavra não gostam de cruzadinha, então, sempre nós elaboramos uma maneira de usar as mesmas palavras, o mesmo sistema, só que de outra maneira para ele se sentir inclusivo e fazer a mesma coisa (P.1).

Demonstram nas falas que a inclusão não se restringe somente em incluir o aluno nas atividades da turma, mas com adequações para que se sintam pertencentes no contexto da sala de aula. Da mesma maneira, é importante saber:

[...] quais ações favorecem a aprendizagem para que elas possam ser implementadas de forma planejada e organizada, pois é responsabilidade do professor decidir o objetivo de uma atividade e o método mais adequado para cumprir, de modo a permitir que os alunos tenham uma participação ativa na gestão de sua própria aprendizagem (Fonseca et al., 2012, p. 44).

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas, observa-se que, embora mencione o trabalho com adaptação dos conteúdos, não relatam o trabalho em grupo como recurso de apoio à aprendizagem, tecnologias assistivas ou os recursos que utilizam. Além disso, as adaptações curriculares nem sempre são explicitadas com clareza pelas entrevistadas.

Ao relatar que “adapta o conteúdo”, a participante (P1) sugere a oferta de tarefas distintas, o que evidencia uma compreensão limitada sobre o ajuste curricular. Diferente da adaptação integral, quando necessária, apenas para uma pequena parcela de alunos com comprometimentos severos. O ajuste pressupõe a manutenção do currículo comum, viabilizando-o por meio de estratégias individualizadas que garantam a execução da

atividade sem descaracterizar a base pedagógica.

O conceito de adaptação, frequentemente empregado pelas entrevistadas, seria mais precisamente substituído pelo termo “ajustes curriculares”. Essa distinção terminológica é mais adequada, uma vez que, conforme argumentado por Fonseca (2011), os ajustes curriculares não alteram a estrutura do currículo comum, mas, sim, constituem estratégias que facilitam o acesso e a participação do aluno em seu processo de aprendizagem. Enquanto a adaptação pode sugerir uma modificação do currículo, os ajustes referem-se a acomodações pontuais que mantêm a integridade do currículo original.

Adaptação - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (Fonseca, 2011.p.36).

No que se refere aos ajustes, a autora:

Nesse sentido, os ajustes curriculares compreendem conjuntos de procedimentos ou de práticas educacionais que objetivem garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos, ou, em outros termos, a consecução dos objetivos ou intenções educativas estabelecidas (Fonseca, 2011. p.16)

Os ajustes curriculares trazem modificações que não alteram o currículo, capazes de garantir o acesso ao currículo comum, considerando as especificidades dos estudantes, mantendo os mesmos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a turma, com mudanças no olhar para a avaliação, tempo para realização, diferenciação do conteúdo, nos diversos tipos de materiais utilizados.

No caso, precisa de adaptação dos conteúdos principalmente nas disciplinas de história e geografia e ciências (P.2).

Acho que não pode excluir do contexto da sala, do convívio dos alunos da sala dele, então eu acho que é melhor adaptar para fazer o mesmo conteúdo da turma junto com o professor e no mesmo ambiente que ele estuda (P.4).

Existe uma preocupação por parte das professoras em relação à adaptação dos conteúdos. Contudo, torna-se necessário problematizar o próprio conceito de adaptação adotado. Em alguns casos, a adaptação pode ser compreendida apenas como a flexibilização em excesso das atividades ou a oferta de tarefas consideradas mais fáceis ou mais agradáveis ao aluno, o que nem sempre favorece a aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza de que o estudante com deficiência intelectual deve ser estimulado e desafiado, assim como os demais alunos. Atividades excessivamente simplificadas ou que apenas ocupam o tempo do estudante, sem intencionalidade pedagógica, não contribuem para sua emancipação. A professora, no trecho a seguir, reconhece a necessidade de aprimorar sua prática, ao mesmo tempo em que aponta a elevada demanda de conteúdos e as exigências burocráticas como desafios que impactam o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais qualificadas.

Eu acho que eu poderia diversificar mais, inovar mais os materiais. Aproveitar a tecnologia que está aí, mas muitas vezes a demanda nos impede porque é muito conteúdo a ser trabalhado e a gente fica refém do tempo, então aí isso dificulta um pouco (P.4).

Nesse contexto, as práticas universalistas podem auxiliar o professor para lidar com a grande demanda, saber priorizar é fundamental para que, os alunos tenham uma aprendizagem significativa, e, quando for questionado tanto pela família, quanto pela gestão, por não cumprir rigorosamente as burocracias, mostrar os avanços de seus alunos baseados numa prática contextualizada e significativa, sabendo que quantidade nunca foi e nunca será sinônimo de qualidade. As práticas universalistas aprimoram o aprendizado não só para os alunos PEE, mas para todos os estudantes.

A adoção das estratégias do DUA apresenta-se como uma resposta eficaz à complexa demanda enfrentada pelos professores. Ao conceber um currículo flexível que antecipa as diversas necessidades dos estudantes, o docente minimiza a necessidade de adaptações individuais constantes, concentrando-se naquilo que é fundamental para o desenvolvimento da turma. Essa abordagem estimula o engajamento e a motivação, tornando o binômio ensino-aprendizagem mais dinâmico. A diversificação das formas incluindo, mapas conceituais, produções audiovisuais e materiais táteis, além de apenas enriquecer o repertório avaliativo, possibilita assegurar a equidade pedagógica. Em última análise, a presença do DUA no cotidiano escolar é um passo decisivo para

consolidar uma educação que preze, simultaneamente, pela excelência e pela inclusão.

Frequentemente, os currículos não são organizados, projetados ou validados para serem usados com a diversidade de estudantes que povoam nossas salas de aula. Alunos que estão nos extremos – superdotados ou com altas habilidades, com necessidades educacionais especiais ou deficiências, que estão aprendendo a língua da instrução, entre outros – frequentemente, são prejudicados nesses planos de aprendizagem, por serem projetados para uma média fictícia, com currículos que não consideram essa diversidade (Sebastián-Heredero, 2020 p. 740).

É necessário considerar, ainda, os estudantes com altas habilidades, que demandam estímulos pedagógicos voltados às suas especificidades para avançarem em seus potenciais, sem desconsiderar aspectos igualmente relevantes, como a socialização com os colegas.

No que se refere às diferentes formas de ensinar e à diversificação dos conteúdos, as professoras demonstram convergência em alguns momentos ao relatarem a necessidade de retomar ou repetir determinado conteúdo. Contudo, mais do que o simples reforço, as estratégias que se mostram eficazes emergem das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, como os agrupamentos organizados para a troca de saberes, os quais se configuram como uma prática pedagógica especialmente rica.

Nesses espaços, os estudantes assumem papéis complementares, atuando, muitas vezes, como mediadores da aprendizagem dos colegas, especialmente naquilo em que apresentam maior domínio. Essa dinâmica favorece não apenas a construção coletiva do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da cooperação e do senso de pertencimento entre os alunos.

É a memorização ah você tem que todo dia sempre planejar uma aula que fale sempre a mesma coisa de uma maneira diferente, para que a criança comece a reter as letras do alfabeto, os números e outras coisas mais necessárias né, a memorização é muito importante (P.1).

O maior desafio eu acho que a gente tenta entender o aluno, saber como ele melhor aprende. Não modular o aluno que não tem condições de reter aprendizado, porque sempre tem alguma coisa pra aprender, de algum jeito a gente consegue atingir, a gente só precisa saber como né, tem crianças que vão conseguir aprender melhor visualizando ou trabalhando concreto. A gente precisa entender que às vezes vai demorar um tempo

a mais, vai precisar repetir mais vezes para ele poder conseguir fazer, vai ter que dar o tempo de pensar, o tempo de resposta, o tempo pra realizar, às vezes a comanda tem que ser diferenciada eu acho que os desafios são esses, porque primeiro você tem que conhecer o aluno e saber a necessidade dele (P.3).

Elas convergem em dizer que têm que reforçar o conteúdo de diversas maneiras, mas (P.1) traz na sua fala a memorização. Para as atividades serem memorizadas devem ter significados explorando os conhecimentos prévios para abordagem de um determinado assunto, por meio de estratégias adequadas. A consciência que a reflexão sobre a prática é fundamental para ações pedagógicas exitosas, pois o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela (Pimenta; Ghedin, 2002).

Além dos recursos pedagógicos, como material concreto para as atividades de matemática que envolvem números, fichas sobrepostas, jogos produzidos com materiais simples e os recursos tecnológicos como vídeos, plataformas digitais, os agrupamentos produtivos. Soma-se a isso o apoio do AEE, que desempenha um papel importante para inclusão dos alunos com deficiência.

No entanto, a professora (P.3) relata a dificuldade dos alunos na compreensão dos conteúdos. Por outro lado, ela demonstra incorporar práticas mais diversificadas para os alunos com deficiência, mencionando o uso de materiais manipuláveis. Antes de atuar em sala comum, (P.3) foi professora de AEE por cinco anos e, em sua prática atual, consegue utilizar mais estratégias com os estudantes, resultado de sua experiência anterior e seu processo formativo.

Nesse contexto, o DUA se mostra um grande aliado. Ao considerar seus princípios e os estudos da Neurociência, especialmente no que se refere aos processos de memória, compreende-se que a repetição, quando bem fundamentada, é válida, conforme exemplifica a autora:

Dessa forma, entende-se que a repetição é imprescindível no processo de aprendizagem, pois será o contexto reforçado que permitirá a consolidação do saber, além do reforço e fluência em determinada área do conhecimento. A repetição contextualizada é empolgante, permite refinar habilidades básicas e reduzir o esquecimento (Mendes, 2023, p. 109).

As práticas universalistas podem servir como apoio e contribuir para a renovação das aulas. O princípio do engajamento, nesse contexto, é responsável por promover maior prazer e motivação no processo de aprendizagem. O reforço em determinada área

do conhecimento, por meio de uma repetição contextualizada, lúdica e significativa para os alunos, pode se mostrar eficiente, o que reforça a relevância do DUA, uma vez que beneficia todos os estudantes. Conforme afirma Sebastián-Heredero (2020, p. 736), “[...] as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem [...]”. Assim, o engajamento está diretamente relacionado às emoções, ao afeto e à construção de boas memórias.

Ademais, os professores frequentemente encontram-se sobrecarregados por burocracias e pelo excesso de materiais pedagógicos que, muitas vezes, não condizem com as reais necessidades dos alunos. Nesse sentido, poderiam se beneficiar das práticas universalistas, otimizando o tempo de planejamento e alcançando resultados mais significativos no processo de aprendizagem dos estudantes. Caso os gestores, que ocupam cargos de decisão, e são responsáveis pela elaboração e seleção dos materiais didáticos, investissem mais no diálogo com os professores que atuam diretamente no cotidiano escolar, por meio de escutas, enquetes e participação ativa na construção dos materiais, seria possível avançar na promoção da equidade educacional tão almejada.

Certamente, estaríamos vivenciando um planejamento mais colaborativo, com melhor aproveitamento dos recursos disponíveis e maior priorização dos conteúdos essenciais a serem trabalhados em cada etapa de ensino. Afinal, os professores desejam que seus alunos se desenvolvam de forma integral. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ofereça importantes diretrizes, um planejamento pedagógico bem estruturado pode delimitar prioridades, considerando as especificidades e realidades de cada contexto educacional.

[...] Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média (Sebastián-Heredero, 2020 p.735).

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente no contexto escolar. A adoção de currículos mais flexíveis e de estratégias de ensino diversificadas possibilita atender às diferentes formas de aprender, rompendo com a lógica de uma média homogênea que desconsidera as singularidades dos estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente

com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao defender propostas que ampliem as oportunidades de participação e aprendizagem para todos os alunos.

Diversificar é tentar mudar, usar vários métodos para poder atingir o aluno, como eu falei na questão anterior precisa conhecer cada aluno e ver como que ele aprende , mudar o modo de ensinar para cada aluno é difícil mas a gente não vai conseguir atingir a sala toda se a gente trabalhar do mesmo jeito, então preciso usar mais métodos, várias formas, como: um com música outro com texto, com imagem, cada um vai ter a sua necessidade (P.3).

A professora (P.3) afirma de forma categórica a necessidade de “conhecer cada aluno” e de “mudar o modo de ensinar para cada um”, reconhecendo que não é possível alcançar toda a turma por meio de uma única estratégia pedagógica. Nesse sentido, sua concepção de diversificação das aulas busca atender ao maior número possível de estudantes, por meio da adoção de diferentes recursos e metodologias. De modo semelhante, as demais professoras entrevistadas mencionam o uso de tecnologias educacionais, como aulas digitais, músicas e vídeos explicativos, como estratégias para favorecer a compreensão dos conteúdos:

O uso da tecnologias, das mídias digitais, sair um pouco da sala de aula com os alunos observar o que tem lá fora, dependendo do que tiver estudando, do conteúdo do livro como tarefa de casa ao algo que envolva os pais para eles irem perguntando, irem relacionando algo ao passado e o que a gente vive hoje (P.4).

Para diversificar eu utilizo várias tecnologias principalmente a televisão, que são os vídeos explicativos e também notebooks entre outros (P.2).

É inegável que as práticas educacionais enriquecidas pelo uso das tecnologias digitais representam grandes aliadas para superar as limitações dos métodos de ensino universalistas. Contudo, é crucial reconhecer que a simples incorporação de mídias não garante a eficácia. Para que a tecnologia, de fato, favoreça a aprendizagem dos alunos, sua aplicação deve estar rigorosamente ancorada em referenciais teóricos e pautada em um planejamento didático que sustente sua intencionalidade pedagógica.

[...] essas tecnologias não devem ser vistas como a única maneira de desenvolver o DUA. Professores eficazes devem ser criativos ao projetar ambientes educacionais flexíveis como resposta à diversidade de estudantes, usando uma ampla gama de soluções com maior ou menor uso da tecnologia (Sebastián-Heredero, 2020, p.745).

O uso de aulas digitais e vídeos não são recursos suficientes para atender a diversidade. Considerando que os professores são criativos e planejam coletivamente, conseguindo ir além do uso da tecnologia, observa-se a adoção de estratégias variadas, como jogos produzidos com materiais de baixo custo, textos com fontes ampliadas, cartazes, materiais manipuláveis.

Para encerrar as perguntas sobre práticas, terminamos questionando o que as entrevistadas achavam que precisavam aprimorar na sua prática para alcançar mais seus alunos na aprendizagem:

Eu acredito que necessitaria de mais apoio, um apoio geral de toda a escola, da família, é, a família ser mais presente em sala de aula, com os professores (P.1).

A professora deixa claro o apoio da família e da escola destaca a necessidade escola que traga um planejamento colaborativo, que é diferente da cooperação, pois a colaboração evidencia uma ação conjunta, a cooperação são decisões mais individualizadas. Colaborar é pensar de forma coletiva sem hierarquias.

Segundo Damiani (2008, p. 44, apud Mendes, 2023):

A colaboração tem como perspectiva a elaboração e a execução, em parceria dos membros participantes, de uma dada proposta, considerando que ocorra apoio, liderança compartilhada, confiança mútua, com responsabilidade na condução das ações, sem identificar práticas de hierarquização.

No contexto da pesquisa, o AEE e o professor da sala comum podem desenvolver ações de forma colaborativa, baseadas na confiança e na reflexão conjunta. Considerando que o tempo de permanência do professor especializado com o aluno é significativo, neste estudo, durante todo o período escolar, incluindo aulas de área, intervalos e atividades externas, torna-se possível somar forças, conhecimentos e experiências. Mais do que simples cooperação, o trabalho colaborativo, quando organizado e intencional, pode atuar como um importante agente de transformação nas escolas.

Nesse sentido, o ensino colaborativo e a atuação do profissional especializado não se restringem exclusivamente ao aluno público da Educação Especial PEE. Conforme destaca Mendes (2023, p. 51), “[...] representa um recurso humano de apoio

ao professor da sala regular e à turma, buscando contribuir com toda a sala de aula e com a escola [...]”.

A entrevistada (P.2) evidencia a necessidade de formação continuada, demonstrando consciência, por parte das participantes, acerca das próprias limitações formativas. Essa percepção fica clara na fala da professora (P.2): “No caso, eu preciso mais de formação nesse ramo”. A professora reconhece a falta de formação específica como uma necessidade em sua prática, especialmente no que se refere à habilitação e à especialização para atuar na Educação Especial.

A professora (P.4), por sua vez, relata brevemente sua trajetória profissional e sua prática pedagógica, destacando que sua experiência anterior como professora do AEE influencia diretamente sua atuação atual em sala de aula. Conforme expresso em sua fala:

Como eu já tenho experiência com educação especial hoje, quando estou em sala de aula eu tenho uma visão um pouco diferente né pensando na parte da inclusão eu não vejo inclusão só o aluno que tenha necessidade do professor, eu vejo o aluno todos os meus alunos tendo então eu não dou uma atividade igual pra todos os alunos eu penso conforme cada um necessita as vezes eu preciso explicar duas vezes, para um desenhar pra outro, para poder incluir todos os alunos né e quando tem laudo aí a gente precisa ver mais ainda, para ser bem adaptado dentro da realidade de cada criança (P.4).

As professoras (P.1) e (P.2) também divergem, pois para a (P.1) seria no planejamento e envolvimento de toda escola, para uma melhor atuação. Enquanto (P.2) acredita que falta formação e gostaria que fosse ofertada em serviço, pois nunca realizou nenhuma especialização, nem possui habilitação para atuar com a educação especial.

A (P.3) relata que por ter sido AEE, seus saberes refletem positivamente, na sua prática atual como professora de sala comum, com práticas direcionadas para diversidade e, na presença de alunos com deficiência, sabe como incluí-los. Apesar de tais conhecimentos, não menciona nenhuma abordagem universalista demonstrando não ter conhecimentos mais atuais como o DUA, nem tampouco o ensino colaborativo nos seus relatos, que poderiam enriquecer ainda mais as suas aulas.

Conforme afirma Mendes (2023, p. 88), “há momentos em que o professor fornece um modelo para os alunos, momentos em que o professor trabalha com os alunos e momentos em que os alunos trabalham sozinhos”. Esse movimento do professor, ao assumir o papel de mediador e referência, ocorre especialmente nos momentos de

leitura, por meio de diferentes formas de incentivo. Em determinadas situações, o docente atua de maneira intencional em práticas como a leitura deleite, a leitura compartilhada e as indicações literárias, mantendo-se atento ao que é mais adequado para cada faixa etária e servindo como modelo. Em outros momentos, trabalha em parceria com os alunos, diversificando estratégias, promovendo agrupamentos e realizando atividades coletivas, para que, posteriormente, os estudantes tenham a oportunidade de ler de forma autônoma e expressar suas preferências literárias.

Os professores de modo geral se preocupam com as habilidades de escrita, pois elas favorecem as outras áreas do conhecimento dos alunos, inclusive o ensino da matemática. A habilidade de ler e escrever auxilia na leitura de comandos e nas interpretações de situações problema (Mendes, 2023).

Ademais, nas escolas são disponibilizados textos e registros numa perspectiva mais tradicional, mas precisamos superar tais concepções “[...] o ato de ler supere o exercício de decodificar símbolos gráficos, mas que seja algo que precede uma cadeia de sentidos (Mendes, 2023, p. 87).

Nesse contexto, é fundamental ampliar a noção de leitura para além do conteúdo do livro, de modo que as instruções não se limitem ao próprio texto, mas dialoguem com outras experiências leitoras e permitam conexões mais amplas com o repertório dos estudantes (Mendes, 2023, p.94).

As experiências de leitura são ricas em significados, afeto, boas memórias e importantes para trabalhar as diferenças nas salas de aula. Considerando esse potencial formativo e inclusivo, torna-se pertinente avançar para a análise dos conhecimentos docentes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Assim, a próxima seção dedica-se à apresentação e discussão das questões dessa categoria, que abordam as compreensões das professoras de sala comum sobre esses conceitos, suas distinções e as responsabilidades atribuídas à prática pedagógica frente à educação especial e inclusiva.

#### 4.3 Categoria: Compreensão de inclusão

As participantes foram questionadas quanto à diferença entre a educação especial e educação inclusiva, além da responsabilidade de um professor regente frente à educação especial inclusiva na sala de aula.

Sobre isso, fica evidente que as participantes da pesquisa, professoras dos anos iniciais da sala comum, demonstraram atitudes e reflexões mais práticas e sensíveis sobre o trabalho com alunos com deficiência intelectual: “[...] A educação inclusiva é quando você planeja uma aula já incluindo o aluno, você vai incluindo na oralidade, na escrita, você inclui o aluno para ele se sentir receptivo e feliz (P.1)”.

A fala da (P.1) restringe a educação inclusiva, sendo associada principalmente ao apoio que o professor oferece ao aluno, sem considerar uma perspectiva mais ampla. Essa concepção pode ser ampliada e fortalecida por meio da formação continuada, permitindo que o professor não apenas compreenda os conceitos corretos, mas também consiga incorporá-los de maneira efetiva em sua prática pedagógica. Nesse sentido, Marinho e Omote (2017, p. 635) compreendem a “[...] Educação Inclusiva como sinonímia da expressão educação de qualidade e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal”.

Embora a sua fala demonstre um conhecimento mais cotidiano que teórico, reconhece a necessidade de adaptação pedagógica, compreendendo que alunos com DI podem realizar as mesmas atividades dos seus pares, desde que ajustadas, porém, não consegue conceituar a educação inclusiva, o que nos resta saber se o conceito de adaptação está sendo bem empregado, pois se não estiver sendo ajustado dentro do mesmo currículo, a educação inclusiva não estará cumprindo o seu devido papel.

Sendo assim, sabendo que, a consciência de que a inclusão passa pelo pertencimento ao grupo, pelas relações sociais e pela permanência no contexto da sala comum. Como afirmam as docentes nos trechos abaixo:

No primeiro momento, assim pensando no termo especial, inclusiva dá pra imaginar o especial como uma educação diferenciada, você incluindo todos, não pensamos só em quem tem laudo, mas todos que tem necessidade de inclusão (P.3).

A educação inclusiva é mais abrangente, ela atende ali todas as necessidades especiais, alunos com dificuldade de aprendizado, alunos com vários problemas, a educação especial atende os alunos laudados com alguma deficiência específica (P.4).

Contudo, nas falas analisadas, não se identificam conceitos específicos sobre inclusão, o que pode indicar dificuldades na apropriação de abordagens teóricas ou a ausência de processos formativos, demonstrando um conhecimento ainda superficial

acerca da deficiência. Isso se torna ainda mais evidente quando a (P.2) não consegue conceituar nem a educação especial nem a educação inclusiva.

Apesar desta pesquisa ter como finalidade a formação continuada, para a conceituação dos termos educação inclusiva e educação especial, recorreremos a um estudo realizado com estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília. A pesquisa teve como objetivo analisar o conhecimento dos alunos sobre esses conceitos no início e no final do curso.

Os resultados evidenciaram que, no início da graduação, as respostas estavam fortemente fundamentadas no senso comum. Ao final do curso, após quatro anos de formação e do contato com disciplinas específicas que abordam essas temáticas, observou-se uma mudança significativa nas concepções dos estudantes, o que pode refletir positivamente na prática pedagógica dos futuros professores. Segundo os autores:

[...] a predominância da concepção de Educação Inclusiva como educação de qualidade e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino trans- versal, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, demonstra que a proposta do curso de Pedagogia da UNESP de Marília está conseguindo atender parte do que se propõe a fazer para formar seus estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva (Marinho; Omote, 2017, p. 635).

No entanto, sabemos que nem todos os professores tiveram acesso a uma formação inicial com saberes da área com disciplinas variadas para o trabalho com deficiência e abordagens sobre a inclusão. Por isso, é fundamental tratar da formação continuada em serviço para que possamos entender qual é o nosso papel frente à educação especial, numa perspectiva inclusiva desde a formação inicial e reforçar na formação continuada.

[...] o desafio é mudar as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, para que possam orientar práticas pedagógicas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos (Marinho; Omote, 2017, p. 633).

Ademais, sabemos que os professores poderiam ter um repertório muito maior sobre diferenciar educação especial e educação inclusiva se as temáticas fossem trabalhadas cotidianamente nas escolas, nos horários de estudos, nas semanas pedagógicas. Eles são parte fundamental, não somente para conceituar, e sim para

mudar suas concepções, além das ações pedagógicas inclusivas.

Essa importância caracterizada pelo professor revela os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação inicial e, principalmente, à formação continuada, à ausência de suporte institucional e à necessidade de uma mudança de olhares que ultrapasse a mera inserção do aluno e avance para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para a sala comum, sabendo que o tempo de permanência do aluno é maior que nos atendimentos, como na sala de recursos multifuncional.

No caso dos/as estudantes do público da Educação Especial, de modo geral, a experiência de escolarização em classe comuns de escolas regulares têm evidenciado que a grande maioria deles, que se estima ser de 80% a 85%, requer apenas uma versão de uma “boa escola”, ao passo que apenas uma minoria (entre 15 a 20%) precisaria de metodologias mais diferenciadas [...] (Mendes, 2023 p.31).

A autora evidencia que um número significativo de alunos se beneficia de uma escola de boa qualidade, especialmente no que se refere aos conteúdos, aos processos formativos dos professores e às boas práticas pedagógicas, aspectos que contribuem para a emancipação dos alunos.

A categoria a seguir direciona-se em saber acerca das formações oferecidas no horário de serviço às quatro participantes da pesquisa, possibilitando uma compreensão sobre a frequência e a quantidade de cursos ofertados ao longo da carreira das docentes na rede municipal, isto é, dedica-se em saber sobre o processo formativo dos professores, focando-se na formação continuada.

#### 4.4 Categoria: Processo Formativo dos professores

Nesta categoria, as entrevistadas relatam os cursos de formação realizados no âmbito da rede municipal em que atuam, bem como a participação em cursos de aperfeiçoamento específicos voltados ao atendimento de alunos com deficiência intelectual (DI): “Durante a minha carreira foram oferecidos poucos cursos na área da educação inclusiva e não foi oferecido um curso específico para alunos com deficiência intelectual” (P.2).

Bom não é tão comum, mas já teve alguns, como eu tenho 15 anos. No começo da carreira já tive, participei de um, mas não era oferecido para

todos professores, era selecionado alguns professores da rede para poderem participar e depois nós tivemos várias semanas pedagógicas ou de formação. Sobre a deficiência intelectual, somente dela, eu eu não lembro de ter tido não, eu acho que é mais ou menos generalizada, para específica em libras, para surdez, para o Autismo do que as outras deficiências (P.3).

Desde que eu assumi, há um ano, nunca tivemos esta formação específica pra deficiência intelectual, somente tem para aqueles professores que são da educação inclusiva, mas os professores regentes não (P.4).

Fica evidente na fala das professoras que a formação para os professores, numa perspectiva inclusiva, vem sendo mais frequente para os professores AEE que para professores de sala comum. Por isso, alguns professores, de forma autônoma, buscam especializações, preocupam-se com a autoformação, realizando cursos no formato de Ensino à distância (EAD), sem aulas síncronas, com poucas discussões e somente teorias, que não conseguem trazer a bagagem necessária para que tenham conhecimentos suficientes para trabalhar a heterogeneidade atual de nossas escolas.

As práticas pedagógicas precisam de novos posicionamentos que envolvam grandes esforços para a reavaliação e a reestruturação dos currículos atuais, buscando mudanças para o ensino, e para a formação do professor [...] (Oliveira, 2021, p.10).

Ao analisarmos, vemos que o atual cenário de formação para os professores exige uma grande responsabilidade das redes de ensino, sejam elas particulares, municipais ou estaduais, que emergem desse movimento da inclusão seja na formação, na acessibilidade, nas ações pedagógicas e na boa vontade de mudanças nas escolas do nosso país. Segundo Mendes (2023 p.110):

[...] a qualidade do ensino tem sido prejudicada por diversos fatores, conjugado à falta de acessibilidade, à formação continuada, resultando cada vez mais em falta de recursos, inexperiência de profissionais, inadequações de programas, com metodologias fixas, barreiras de participação e quantidade de horas dentro da sala de aula.

Portanto, a formação continuada constitui-se como um elemento central para a transformação da cultura escolar, uma vez que a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica é o que efetivamente impulsiona mudanças atitudinais e o aprimoramento das ações inclusivas. Nesse sentido, Lopes et al. (2023) destacam, a partir de uma pesquisa realizada, que a formação voltada à educação inclusiva é urgente e necessária;

contudo, ainda não tem sido devidamente contemplada nos cursos de formação inicial, ficando majoritariamente sob a responsabilidade de processos de formação continuada.

Diante dessa complexidade, torna-se imprescindível que a formação docente favoreça o desenvolvimento de práticas protagonizadas pelos próprios professores, ancoradas em suas vivências. No contexto escolar, essas vivências ganham dimensão coletiva, de modo que o ser e o fazer constituam ações compartilhadas, permitindo que todos cresçam um com o outro e construam conhecimento respeitando seu ritmo, tempo e processo de aprendizagem (Schlünzen et.al, 2014. p.94).

Os espaços escolares podem assumir a responsabilidade de se transformar para configurar um ambiente de humanização. Isso implica ir além da mera transmissão de conteúdo, focando no desenvolvimento pleno do ser humano, incluindo aspectos afetivos, sociais e culturais. O município segue as leis estaduais, e a Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016, dentro da META 5 afirma que é dever:

5.7. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação “stricto sensu” e as ações de formação continuada.

Fica evidente, na legislação, a necessidade da formação continuada. No entanto, permanece a dúvida sobre o real interesse do governo em oferecer condições concretas para que os professores avancem em seus estudos. Diante de salários baixos, turmas superlotadas e jornadas distribuídas em dois ou três turnos para garantir condições dignas de vida, torna-se difícil investir na própria autoformação.

A formação continuada e em serviço apresenta-se, assim, como uma alternativa capaz de favorecer maior participação docente e otimizar o tempo destinado aos estudos, conforme previsto na lei, além de incentivar que os profissionais busquem informações adicionais.

No que se refere à Meta 5, que determina a alfabetização dos alunos até o segundo ano, tal diretriz está formalmente instituída. Contudo, questiona-se se há, de fato, uma preocupação efetiva com a formação dos educadores e com o atendimento adequado aos estudantes com deficiência, de modo a garantir que o processo de alfabetização aconteça com qualidade e equidade. Foi citado o segundo ano por ser a etapa na qual as entrevistadas atuam diretamente, mas isso se estende para todos os

segmentos.

Conceição; Souza (2021) realizaram uma pesquisa no interior paulista, que utilizou um programa informativo infantil que foi aplicado para alunos do infantil e anos iniciais, após a pesquisa, que foi aplicada diretamente, observou-se uma mudança nas concepções e nas atitudes sociais das crianças em relação às pessoas com deficiência. Além das transformações nos alunos, notou-se que os professores envolvidos também apresentaram crescimento e modificaram suas posturas. Da mesma forma que foi possível sensibilizar as crianças, a implementação de programas voltados especificamente para os docentes poderia gerar resultados semelhantes.

Nesse sentido, a parceria entre escolas e pesquisadores atua como uma importante intervenção na prática pedagógica. Ao reconhecermos a potência de trabalhar a inclusão desde a infância, a sociedade caminhará para ações mais inclusivas e humanizadas em todos os setores, visto que as crianças não são apenas o futuro: elas são o presente.

O professor, como foi citado, envolve vários aspectos relacionados ao processo da docência. Dessa forma, os professores precisam considerar vários fatores nos exercícios da sua função, que interfere diretamente o fazer pedagógico[...] Assim, é importante considerar que as concepções guiarão as ações dos envolvidos nas atividades pedagógicas, ou seja, crianças e professores, e por isso devem ser pensadas e, servindo como guia de todo o trabalho, devem possibilitar que a criança se desenvolva e aprenda, não havendo como receptor passivo de todo o aprendizado (Conceição; Souza, 2021, p. 30).

O fazer pedagógico, carregado de significado é um processo formativo que carrega a teoria e a prática. O envolvimento de todos enriquece e favorece a inclusão em prol de uma escola mais inclusiva, que inicia pelos adultos e conta com a generosidade, acolhimento das crianças e adolescentes proporcionando mudança de concepções partindo das escolas públicas.

## 5. RECURSO EDUCACIONAL

Diante dos resultados alcançados durante a pesquisa, o recurso foi pensado para que possa se multiplicar e despertar o interesse dos professores em conhecer e utilizar o DUA em suas aulas. Partimos do princípio de que quem o conhece não consegue mais ensinar de forma fragmentada e descontextualizada, e sua relevância está no fato de que muitos professores até diversificam suas aulas, mas acabam se perdendo com excesso de conteúdos e acabam reproduzindo atividades impostas pelos livros didáticos.

Sendo assim, o recurso educacional apresentado tem como objetivo despertar o interesse de professores dos anos iniciais sobre atividades diversificadas baseadas em propostas inovadoras. Sabemos que o processo de formação continuada é extrema importância, pois impacta em ações pedagógicas contextualizadas, criativas, que despertam o interesse de todos os alunos e que possibilita ajustes no currículo, sem modificar o currículo comum.

Nesse contexto, o recurso foi elaborado e desenvolvido ao longo do processo de pesquisa, tendo como base a construção de um manual teórico-metodológico e didático-pedagógico, de caráter crítico e interativo. Trata-se de um material de natureza virtual, organizado na forma de um PDF interativo, com o intuito de oferecer aos professores um suporte prático, sistematizado e acessível. Esse material visa subsidiar um trabalho docente significativo para todos os alunos, com especial atenção aos estudantes com deficiência intelectual.

O Desenho Universal para a Aprendizagem foi valorizado e utilizado para a construção do material, com propostas de atividades, pois “[...] A proposta valoriza os estudos da neurociência cognitiva e das ciências da educação, com o objetivo de promover processos de aprendizagem que alcancem todos os estudantes [...]” (Mendes, 2023, p. 110).

Por meio do recurso construído, o DUA pode ser mais amplamente conhecido, contribuindo para a ampliação das perspectivas docentes em relação às práticas pedagógicas. Além disso, o uso de tecnologias assistivas e de recursos tecnológicos é incorporado às atividades propostas, uma vez que tais ferramentas constituem, ou deveriam constituir, parte integrante das ações pedagógicas voltadas à promoção da acessibilidade curricular.

As práticas dos professores da sala comum desempenham papel central no processo educativo e têm possibilitado a construção de novos conhecimentos, como o

DUA. Essa abordagem pode atribuir maior significado ao trabalho docente, sobretudo quando articulada à parceria com o AEE. Nessa perspectiva, os professores tornam-se capazes de utilizar de forma crítica e intencional os materiais disponibilizados pela rede de ensino em que atuam, considerando que o DUA pode ser continuamente ressignificado a partir de seus princípios e pontos de verificação, apresentados no texto.

O material curricular utilizado na rede é o Currículo Paulista, uma vez que o município não possui um currículo próprio. O plano de aula foi inspirado no gênero textual do referido material; contudo, a aplicação do DUA e a elaboração do plano foram realizadas pela pesquisadora, sob a supervisão da orientadora.

O plano foi concebido como um modelo acessível a professores que atuam nos anos iniciais, podendo também ser adaptado a outros segmentos e etapas de ensino. A área escolhida foi a de Língua Portuguesa, desenvolvida de forma interdisciplinar com as disciplinas de História e Arte, com o objetivo de fortalecer as práticas de leitura e escrita, por se tratar do segundo ano dos anos iniciais que tem como foco a alfabetização.

O plano de aula foi construído com base nos três princípios e nas nove diretrizes do DUA, contemplando alguns pontos de verificação de forma detalhada. Dessa maneira, o modelo de plano de aula possibilita que os professores se aprofundem na abordagem e ampliem seus conhecimentos, favorecendo sua utilização em diferentes disciplinas e em propostas interdisciplinares.

O segmento escolhido foi o segundo ano do Ensino Fundamental, selecionado em razão da coleta de dados com as professoras entrevistadas, que generosamente compartilharam aspectos de suas práticas pedagógicas e de sua formação. Com o intuito de contribuir para o enriquecimento de suas aulas, o recurso será disponibilizado especialmente a elas, bem como a todos os professores interessados em conhecê-lo.

Segundo Sebastián-Heredero (2020), os currículos tendem a priorizar o “o que ensinar”, em detrimento do “como ensinar”, e o plano proposto busca oferecer diferentes possibilidades nesse sentido. Por isso, o planejamento pedagógico é fundamental para a realização de ações assertivas, pois, ao planejar, o professor pode traçar estratégias que considerem os estilos de aprendizagem e as necessidades de cada aluno. Tal prática configura um trabalho coletivo que não exclui a individualidade, permitindo avaliar e reavaliar continuamente todo o percurso de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos da pesquisa, buscou-se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual, com o intuito de compreender de que modo essas práticas favorecem uma aprendizagem significativa, alinhada aos princípios da educação inclusiva. Além disso, objetivou-se identificar os pressupostos formativos e profissionais desses professores no que se refere à Educação Inclusiva; analisar, por meio de entrevistas, as concepções de docentes que atuam em salas de aula comuns acerca da educação inclusiva, compreendendo como tais entendimentos influenciam suas práticas pedagógicas; investigar as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Deficiência Intelectual; e sistematizar e refletir, a partir de um recurso educacional de cunho virtual, com um subsídio teórico-metodológico e voltado à ação docente com alunos com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo de todo o processo investigativo, foi possível aprofundar os conhecimentos relativos à temática em estudo. A pesquisa evidencia o professor como um agente significativo de transformação, desde a etapa de coleta de dados até o embasamento teórico por meio da literatura. Apesar da inquestionável relevância do professor da sala de aula comum em suas práticas pedagógicas com DI, observa-se ainda uma tendência de atribuir ao AEE a responsabilidade primária pela inclusão. No entanto, é fundamental reconhecer que a sala de aula comum constitui um dos espaços mais cruciais para a efetiva inclusão desses alunos.

Os dados revelaram, por meio das narrativas das professoras, que suas práticas poderiam ser aprimoradas; entretanto, a grande demanda de tarefas e burocracias representa um desafio significativo. Essas burocracias deveriam ser minimizadas, e a formação docente deveria ser priorizada, uma vez que o processo formativo é essencial e exerce um impacto positivo direto na ação pedagógica.

Desde o início da pesquisa, a problemática estava direcionada às práticas pedagógicas e à análise de como estas proporcionam um ensino de qualidade para alunos com deficiência. Conclui-se que boas práticas estão diretamente relacionadas aos processos formativos dos professores e a uma cultura colaborativa, fundamentais para que a aprendizagem efetivamente ocorra. Não se pode cair no comodismo de apenas manter o aluno na sala, acompanhado pelo AEE, sem garantir que ele aprenda

o que é ensinado. Com tantos profissionais e gestores envolvidos, é preciso lembrar que, para além da deficiência, cada aluno é único, e sua individualidade deve ser respeitada.

Nos resultados, as entrevistadas demonstraram preocupação, embora apresentassem certa confusão, atribuindo grande parte da responsabilidade à participação da família e à oferta de formação continuada pelo município em que atuam. Apesar do empenho dos professores em obter resultados exitosos com seus alunos, observa-se que a inclusão tem sido mais associada ao professor do AEE do que ao docente da sala comum, evidenciando uma inversão de papéis. Recordo-me sempre de ouvir das coordenadoras que o aluno PEE “é do professor da sala comum”, e concordo plenamente, reforçando que a responsabilidade vai além, sendo dever de toda a escola para que a inclusão se concretize.

Ademais, há uma contradição: se o aluno é de responsabilidade do professor da sala comum, a oferta de cursos e formações deveria ser prioritariamente para esses professores, e não como vem acontecendo, afinal, todos ganham quando a inclusão se concretiza.

A SRM nem sempre se configura como um recurso indispensável para o aluno PEE. Dependendo da natureza de sua dificuldade, apenas a Recuperação Paralela, como as oficinas de texto oferecidas no contraturno, poderá atender suas necessidades específicas. Em muitos casos, o desafio pode ser resolvido com um simples reforço, conforme preconiza o Sistema de Suporte Multicamadas. Para isso, é fundamental que haja uma organização sistêmica e uma escola de qualidade, que efetivamente una esforços e demonstre comprometimento com a trajetória de todos os alunos.

Fica evidente que as práticas universalistas ainda não fazem parte da rotina docente nem dos conhecimentos teóricos mais consolidados dos professores. Apesar do uso de recursos tecnológicos, observa-se falta de intencionalidade e de maior apoio ao professor da sala comum.

O currículo atual é predominantemente direcionado a uma sala homogênea, não contemplando efetivamente a diversidade de alunos presente no ambiente escolar. Além disso, a participação dos professores na construção de materiais didáticos é pouco valorizada. O simples fornecimento de recursos tecnológicos, como vídeos, slides, televisores e notebooks, não é suficiente se não estiver acompanhado de um planejamento bem fundamentado, elaborado pelos principais atores que orientam as ações educativas. A tecnologia, quando desprovida de uma base teórico-metodológica sólida, perde seu potencial pedagógico.

Os ajustes curriculares precisam estar bem fundamentados nas narrativas das professoras, contando também com o suporte do AEE, que, embora não tenha sido mencionado por nenhuma entrevistada, tem grande relevância no contexto da pesquisa. Para alunos cadastrados, a rede contrata um professor que acompanha o aluno durante todo o período, além de agrupar estudantes com dificuldades de aprendizagem, configurando um apoio significativo para o professor da sala comum.

Os alunos com Deficiência Intelectual necessitam ser estimulados em sua totalidade, assim como qualquer outro estudante. A perspectiva histórico-cultural evidencia que o desenvolvimento humano vai além de explicações biológicas, sendo profundamente moldado pela qualidade das mediações sociais que o indivíduo vivencia, seja em contextos escolares ou em outros ambientes coletivos. Nesse sentido, os processos compensatórios não dependem exclusivamente da gravidade da condição orgânica, mas da forma como a sociedade compreende essa condição e organiza oportunidades reais de participação da criança.

Os processos formativos dos professores e a história que cada um carrega tornam-se evidentes em suas narrativas, influenciando a forma como compreendem a deficiência. No que se refere à conceituação da educação inclusiva, observa-se que muitos não conseguem diferenciar educação especial de educação inclusiva. Compreender a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e a Educação Inclusiva como um ensino de qualidade para todos deveria estar presente no cotidiano escolar, e não restrita a uma formação anual.

Valorizar os professores e reconhecer sua real importância é uma questão indispensável, que se estende desde a formação inicial até a formação continuada. Quando a mesma cultura de formação é contemplada em serviço, é possível não apenas promover práticas pedagógicas exitosas, mas também multiplicar conhecimento. O professor, que carrega na essência o compromisso de ensinar, pode compartilhar na escola aquilo que aprende com seus pares, fortalecendo a prática coletiva.

A política educacional não se limita a prever direitos; ela exige que esses direitos, além de formalizados, se concretizem na prática diária das escolas. Essas instituições carregam histórias e vidas em construção, sendo agentes de transformação social. Dessa forma, a escola vai muito além de um espaço físico: é um lugar de significado, superação, amizades, tempo de qualidade, descobertas e, acima de tudo, afeto.

Enquanto houver professores que apenas reproduzem orientações e tentam dar conta de grandes demandas, faltará a reflexão necessária, seja nos horários de estudos,

na sala dos professores ou em grupos de redes sociais. A luta é necessária; cruzar os braços e desanimar jamais.

A inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual pede uma postura que integre rigor acadêmico e sensibilidade humanizada. Isso implica aplicar o DUA, utilizar avaliações pedagógicas baseadas em evidências para identificar necessidades de suporte específicas e planejar o currículo com metas funcionais e significativas, utilizando flexibilização curricular e Tecnologias Assistivas como ferramentas científicas para a acessibilidade. No entanto, a perspectiva humanizada é o que dá propósito a essas técnicas, reconhecendo o aluno como um ser em desenvolvimento, dotado de capacidades, direitos e subjetividade. A interação social e a cultura de colaboração tornam-se pilares que promovem autonomia, dignidade e sentimento de pertencimento, garantindo que as práticas pedagógicas não visem apenas à aquisição de conhecimentos, mas à plena participação do aluno na escola e na sociedade.

A articulação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa TAS e os pressupostos DUA configura-se como uma via importante para a consolidação de práticas educacionais inclusivas e emancipatórias. A TAS, conforme discutido por Farias (2022), destaca a importância da ancoragem de novos conhecimentos em organizadores previamente existentes.

Nesse sentido, ao diversificar as formas de apresentação dos conteúdos, o DUA amplia as possibilidades de que estes adquiram significado para diferentes perfis de aprendizagem, respeitando as singularidades dos estudantes. Ademais, a integração entre os princípios de engajamento do DUA e a predisposição para aprender, sustenta uma práxis pedagógica que transcende a mera eliminação de barreiras de acesso promovendo condições efetivas para que o conhecimento seja apropriado de modo significativo.

Desse modo, esta pesquisa mostra a importância da formação continuada e da reflexão sobre as práticas dos professores dos anos iniciais, especialmente no trabalho com alunos com deficiência intelectual. Ao investigar as ideias, dificuldades e estratégias dos docentes, o estudo ajuda a entender como a inclusão pode acontecer de forma efetiva na sala de aula comum. Além disso, o recurso educacional virtual desenvolvido oferece um apoio prático aos professores, com orientações claras e organizadas, que podem ser aplicadas nas aulas para fortalecer o ensino, apoiar o aluno com deficiência e incentivar uma prática mais colaborativa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORTOLOZZI, A. C. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – manual didático*. 2. ed. rev. e ampl. Araraquara, SP: Padu Aragon, 2024.

BOTELHO, Thays de Fátima. *Atendimento educacional especializado: avaliação pedagógica em estudantes com deficiência intelectual*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/296275>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRAGA, L. V. da S. *A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um olhar para as práticas pedagógicas*. 2020. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/14174>. Acesso em: 12 de set. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 de jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2017/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2017/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*.

Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 07 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 07 de jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 07 de jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm). Acesso em: 02 jan. 2026.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [organizador gráfico]*. Lynnfield, MA: CAST, 2024.

CONCEIÇÃO, A. de N.; SILVA, M. M. G. da; SOUZA (orgs.). *Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093–1108, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FARIAS, Gabriela Belmira de. *Aprendizagem significativa e competência em informação: diálogos e aproximações*. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 18, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1820>. Acesso em: 21 abr. 2026.

FONSECA, K. de A. *Análise de adequações curriculares no Ensino Fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) –

Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/97506>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

FONSECA, K. A.; LOPES JUNIOR, J.; CAPELLINI, V. L. M. F. *A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas*. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-124, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/recet/article/view/1622>. Acesso em 20 nov. 2025.

FONSECA, K. de A. *Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204942>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

FRANCISKI, S. M. de F. da S. *Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas*. 2022. 103 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede) – Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740692>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; CARVALHO, C. A. S. de M. *Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 152–165, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57860>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. L. L. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

GONÇALVES, A.; MACHADO, A. C. Importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Organização de Maria Amélia Almeida. São Paulo, 2012.

KASSAR, M. D. C. M. *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 17, n. spe1, p. 41–58, maio–ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/>. Acesso em: 18 de abr. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *O planejamento escolar*. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 10, p. 221–247.

LIBÂNEO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores e didática para desenvolvimento humano*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out 2025.

LOPES, R. D. C. et al. *Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e23/1–37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. *Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629–642, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28085>. Acesso em: 18 de nov. 2025.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Schooling of students with intellectual disabilities: family and school perspectives*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 29, e2925, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2925>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

MENDES, E. G.; MORAES, M. A. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: entre o ideal e o real*. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 22, n. 1, p. 23–38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100003>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

MENDES, E. G. *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da sala comum*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MESSERSCHMITT, T. P. D. *Saberes docentes no ensino de crianças com deficiência dos anos iniciais: um estudo no município de Capão da Canoa*. 2021. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Universitária em Osório, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1782>. Acesso em: 18 de nov. 2025.

MISKALO, A. L. *Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual*. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Campus de Paranaguá, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Paranaguá, PR, 2022. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740028/2/MISKALO%2C%20Adriana%20Ligia.DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2025.

NAKANICHI, C.; SILVA, M. S.; RIBEIRO, D. I.; BUSSOLOTI, J. M. *Políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão: análise de pesquisas correlatas*. Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 23, n. 1, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/342>. Acesso em: 18 de nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v23i1.342>.

NANTES, D. P. *Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula*. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4458/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Daniela%20Nantes.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2025.

NUNES, V. L. M. *Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual*. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/181607/1/nunes\\_vlm\\_me\\_mar.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/181607/1/nunes_vlm_me_mar.pdf). Acesso em: 18 de nov. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. de; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, H. L. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. *Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 72–89, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25499>. Acesso em: 12 de maio 2025.

OLIVEIRA, P. R. S. *A afetividade e as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva*. Revista Conexões de Saberes, Belém, v. 5, n. 1, p. 43–56, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/14574>. Acesso em: 03 de set. 2025.

OURINHOS. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução nº 06/2025, de 05 de fevereiro de 2025: regulamenta as atribuições e funções específicas do Professor Especialista de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais e/ou na Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Ourinhos/SP*. Diário Oficial Eletrônico do Município de Ourinhos, Ourinhos, 14 fev. 2025. Disponível em: <https://www.siquescola.com.br/documentos/porta/noticias/atribuicao/1759239689676.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2025.

PAIXÃO, K. de M. G. *Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita*. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153388/paixao\\_kmg\\_dr\\_mar.pdf?isAllowed=y&sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153388/paixao_kmg_dr_mar.pdf?isAllowed=y&sequence=3). Acesso em: 19 jan. 2026.

PAIXÃO, M. do S. S. L.; LUSTOSA, A. V. M. F. *Práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares*. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 30, n. 2, p. 145–169, jun. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14312>. Acesso em: 02 de nov. 2025.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. *Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e32/1–27, maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67006>. Acesso em: 03 de nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X67006>.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, L. F. de B. V.; SILVA, A. C. S.; PEDROSA, P. C.; ALVES, A. C. A.; GUTERRES, F. M. B.; MENDONÇA, R. M. *Práticas inclusivas na educação de estudantes com deficiência intelectual na escola municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte – MA*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 11, nov. 2024. Disponível em: <https://agora.edu.es/ejemplar/679360>. Acesso em: 03 de nov. 2025.

SÁ, K. F. C. de. *Teoria histórico-cultural: elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual*. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/009dc703-97d2-4953-96ec-3bc50c9ebc2c/content>. Acesso em: 03 de nov. 2025.

SANTOS, K. P. dos; VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S. Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares por um município paranaense. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 867–894, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6055/4644>. Acesso em: 15 de nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 126, n. 127, p. 1, 9 jul. 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 19 de out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Organização de Maria Amélia Almeida. São Paulo: SE/CGEB/CAPE, 2012.

SCHLUNZEN, E. T.; RINALDI, R. P. *Formação de educadores: compromisso com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. São Carlos: ABPEE, 2014.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 123–140, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0039>. Acesso em: 25 out. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904–1925, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>. Acesso em: 24 out. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES (EFAP). *Deficiência intelectual*. São Paulo: SEE-SP/EFAP, s.d. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/efap/Defici%C3%Aancia%20Intelectual.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOUZA, M. M. M. de; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, n. 59, p. 246–262, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 21 out. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000080401>. Acesso em: 2 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da defectologia: obras completas – tomo V*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS			
CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL			
O que você entende por deficiência intelectual?			
<p><b>P.1</b> É inteligência bem, a inteligência cognitiva às vezes é um problema de memória, às vezes é um problema de entendimento que às vezes você explica a pessoa não consegue entender o que você está explicando, e outras coisinhas a mais, as vezes a criança chora porque não consegue fazer, elas são muito sensíveis né, tanto que a rotina delas, quando você muda a rotina elas sentem muito, uma mudança de rotina, mudança de professora, qualquer mudança já aflige a criança.</p>	<p><b>P.2</b> São alunos que têm bastante dificuldades de aprendizagem “lacunas.”</p>	<p><b>P.3</b> Deficiência intelectual imagino que seja né aquela criança que ir abaixo do normal ele vai ter mais dificuldade pra aprender pra reter tudo vai levar um pouco mais de tempo para prender do que outras pessoas.</p>	<p><b>P.4</b> Bom como eu atuo somente há um ano e no ano passado eu atuei na Educação Infantil, é o meu primeiro ano no Ensino Fundamental então eu não tenho experiência, mas acredito que aquele aluno que tenha dificuldade severa na aprendizagem, ele não consegue absorver os conteúdos e, é assim algo não é que ele não queira aprender, vai além né da capacidade dele ele às vezes ele quer que ele tenha ele aquela vontade mas não vai ele não consegue e tenta ser alguma alternativa daqui dali mas não vai aí acaba ficando retido ali em algum ano né pra mim é esse essa dificuldade.</p>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS			
O que são práticas diversificadas?			

<p><b>P.1</b> É quando você planeja uma aula de diversificando os conteúdos, diversificando a maneira de você agir. Eu na minha sala, eu começo com leitura, depois vou pra música, depois vou para Contação de história, depois eu vou para interpretação da história, trabalho a oralidade, depois na escrita e assim por diante jogos, é muito importante jogos em sala de aula.</p>	<p><b>P.2</b> Para diversificar eu utilizo várias tecnologias principalmente a televisão, que são os vídeos explicativos e também notebooks entre outros.</p>	<p><b>P.3</b> Diversificar é tentar mudar, usar vários métodos para poder atingir o aluno, como eu falei na questão anterior precisa conhecer cada aluno e ver como que ele aprende, mudar o modo de ensinar pra cada aluno é difícil mas a gente não vai conseguir atingir a sala toda se a gente trabalhar do mesmo jeito, então preciso usar mais métodos, várias formas, como: um com música outro com texto, com imagem cada um vai ter a sua necessidade.</p>	<p><b>P.4</b> O uso da tecnologias, das mídias digitais, sair um pouco da sala de aula, com os alunos observar o que tem lá fora, dependendo do que tiver estudando, do conteúdo do livro como tarefa de casa ao algo que envolva os pais pra eles perguntando, irem relacionando algo ao passado e o que a gente vive hoje.</p>
<p><b>Quais os desafios que enfrenta na sua sala com relação as práticas educativas com alunos com deficiência intelectual DI?</b></p>			
<p><b>P.1</b> É a memorização ah você tem que todo dia sempre planejar uma aula que fale sempre a mesma coisa de uma maneira diferente, para que a criança comece a reter as letras do alfabeto, os números e outras coisa mais necessárias né, a memorização é muito importante.</p>	<p><b>P.2</b> Quais os desafios que enfrenta na sua sala com relação as práticas educativas com alunos com deficiência intelectual DI</p>	<p><b>P.3</b> Maior desafio eu acho que a gente tentar entender o aluno saber como que ele melhora aprende Não modular o aluno não tem condições de reter aprendizado porque sempre tem alguma coisa pra aprender de algum gente consegue atingir a gente só precisa saber como né tem crianças que vai conseguir aprender melhor visualizando ou trabalhando concreto gente precisa entender que _ vezes vai demorar um tempo a mais vai precisar repetir mais vezes pra ele poder conseguir fazer vai ter que dar o tempo de pensar o tempo de resposta o tempo pra realizar às vezes a comanda tem que</p>	<p><b>P.4</b> Muitos alunos com defasagem de aprendizagem laudados ou não, eu e a professora do atendimento especializado agente não dá conta temos a questãozinha de indisciplina pra gente está administrando não tem como sentar com estes alunos exclusivamente para dar aquela atenção especial.</p>

		<p>ser diferenciada eu acho que os desafios é esse porque primeiro você tem que conhecer o aluno sabia a necessidade dele"</p>	
<p><b>Como são suas práticas educativas com os alunos com deficiência intelectual são práticas que atendam a todos ou existe a necessidade de adaptação para seus alunos com deficiência Intelectual?</b></p>			
<p><b>P.1</b>São algumas atividades que eles fazem igual, outras atividades nós adaptamos, porque as crianças algumas não gostam de caça palavra não gostam de cruzadinha, então sempre nós elaboramos uma maneira de usar as mesmas palavras, o mesmo sistema, só que de outra maneira para ele se sentir inclusivo e fazer a mesma coisa.</p>	<p><b>P.2</b>No caso precisa de adaptação dos conteúdos principalmente nas disciplinas de história e geografia e ciências.</p>	<p><b>P.3</b>Bom eu como comentei já em outra questão eu gosto de trabalhar conforme a necessidade de cada criança então eu adapto a lição não só pra quem tem laudo , mas eu vou adaptando as atividades dentro das necessidades de cada criança da minha sala, então crianças que estão com aprendizado mais avançado eu dou atividades, mas quem tem mais dificuldade eu já trabalho atividade dentro do que eles conseguem fazer pra eles também não se sentir só fazer uma pra fazendo lição que os outros estão fazendo mas eles fazem algo que eles também dão conta e eles possam reter uma informação e aprender a partir dela.</p>	<p><b>P.4</b> Acho que não pode excluir do contexto da sala, do convívio dos alunos da sala dele, então eu acho que é melhor adaptar ele fazer o mesmo conteúdo da turma junto com o professor e no mesmo ambiente que ele estuda.</p>
<p><b>Como educadora o que você acha que precisa melhorar na sua prática para que o aluno tenha uma formação acadêmica de qualidade?</b></p>			

<p><b>P.1</b> Eu acredito que necessitaria de mais apoio, um apoio geral de toda a escola, da família. A família precisa ser mais presente em sala de aula, com os professores.</p>	<p><b>P.2</b> No caso eu preciso mais de formação nesse ramo.</p>	<p><b>P.3</b> Como eu já tenho experiência com educação especial hoje, quando estou em sala de aula eu tenho uma visão um pouco diferente né pensando na parte da inclusão eu não vejo inclusão só o aluno que tenha necessidade do professor, eu vejo o aluno todos os meus alunos tendo então eu não dou uma atividade igual pra todos os alunos eu penso conforme cada um necessita as vezes eu preciso explicar duas vezes, para um desenhar pra outro, para poder incluir todos os alunos né e quando tem laudo aí a gente precisa ver mais ainda né, para ser bem adaptado dentro da realidade de cada criança.</p>	<p><b>P.4</b> Eu acho que eu poderia diversificar mais, inovar mais os materiais. Aproveitar a tecnologia que está aí, mas muitas vezes a demanda nos impede porque é muito conteúdo a ser trabalhado e a gente fica refém do tempo, então aí isso dificulta um pouco.</p>
---	---	---	--

**Como são suas práticas educativas com os alunos com deficiência intelectual são práticas que atendam a todos ou existe a necessidade de adaptação para seus alunos com deficiência Intelectual?**

<p><b>P.1</b> São algumas atividades que eles fazem igual, outras atividades nos adaptamos, porque as crianças algumas não gostam de caça palavra não gostam de cruzadinha, então sempre nós elaboramos uma maneira de usar as mesmas palavras, o mesmo sistema, só que de outra maneira para ele se sentir inclusivo e fazer a mesma coisa.</p>	<p><b>P.2</b> No caso precisa de adaptação dos conteúdos principalmente nas disciplinas de história e geografia e ciências.</p>	<p><b>P.3</b> Bom eu como comentei já em outra questão eu gosto de trabalhar conforme a necessidade de cada criança então eu adapto a lição não só pra quem tem laudo, mas eu vou adaptando as atividades dentro das necessidades de cada criança da minha sala, então crianças que estão com aprendizado mais avançado eu dou atividades, mas quem tem mais dificuldade eu já trabalho atividade dentro do que eles conseguem fazer pra eles também não se sentir só fazer uma pra fazendo lição que os outros estão fazendo mas eles fazerem algo que eles também dão conta e eles possam reter uma informação e aprender a partir dela.</p>	<p><b>P.4</b> Acho que não pode excluir do contexto da sala, do convívio dos alunos da sala dele, então eu acho que é melhor adaptar ele fazer o mesmo conteúdo da turma junto com o professor e no mesmo ambiente que ele estuda.</p>
<p><b>CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO</b></p>			
<p><b>Você sabe qual a diferença de educação especial e de educação inclusiva?</b></p>			
<p><b>P.1A</b> educação especial com aquelas crianças que tem um pouquinho de dificuldade, mas todas as crianças são especiais. E a educação inclusiva é quando você planeja uma aula já incluindo o aluno, você já incluindo na oralidade, na escrita, você inclui o aluno para ele se sentir receptivo e feliz.</p>	<p><b>P.2</b> Eu não sei a diferença de educação especial de educação inclusiva.</p>	<p><b>P.3</b>No primeiro momento assim pensando no termo especial inclusiva dá pra imaginar o especial como uma educação diferenciada, você incluindo todos, não pensamos só em quem tem laudo, mas todos que tem necessidade de inclusão.</p>	<p><b>P.4</b> A educação inclusive ela é mais abrangente, ela atende ali todas as necessidades especiais alunos com dificuldade de aprendizado Alunos com vários problemas, a educação especial atende os alunos laudados com alguma deficiência específica.</p>

<b>PROCESSOS FORMATIVOS</b>			
<b>Quanto tempo atua como professora na sala comum, tem alguma especialização ou curso de aperfeiçoamento na área da educação especial e inclusiva?</b>			
<b>P.1</b> Eu atuo há 15 anos e tenho especialização em libras, em educação para crianças com dificuldade na aprendizagem e educação para criança TDAH e Autismo ou Deficiência Intelectual também.	<b>P.2</b> Eu atuo há doze anos e a não tenho pós em educação Especial e Inclusiva	<b>P.3</b> Eu tenho 15 anos de sala de aula só que nesses 15 anos eu tenho também os com educação especial eu trabalhei 5 anos na educação especial, eu tenho a faculdade com habilitação e Educação Especial tenho pós em libras e pós.	<b>P.4</b> Eu sou formada no ano de 2009 e assumir sala com professor efetiva no ano passado e, também foi minha primeira vez o ano passado eu não tenho pós especial porque minha graduação foi a última que saiu com a habilitação para educação Especial"
<b>Ao longo da sua carreira, você se lembra dos cursos que foram oferecidos, que estivessem relacionados com a educação inclusiva pela secretaria municipal de educação. A SME ofereceu algum curso específico para a deficiência intelectual?</b>			
<b>P.1</b>	<b>P.2</b> Durante a minha carreira foi oferecido poucos cursos na área da educação inclusiva e não foi oferecido um curso específico para alunos com deficiência intelectual.	<b>P.3</b> Bom não é tão comum, mas já teve alguns, como eu tenho 15 anos. No começo da carreira já teve, participei de um, mas não era oferecido para todos professores era selecionado alguns professores da rede para poderem participar e depois nós tivemos várias semanas pedagógicas ou de formação. Sobre a deficiência intelectual, somente dela, eu eu não lembro de ter tido não, eu acho que é mais ou menos generalizada, para específica em libras, para surdez, para o autismo do que as outras deficiências.	<b>P.4</b> Desde que eu assumi um ano atrás nunca tivemos esta formação específica pra deficiência intelectual, somente tem para aqueles professores que são da educação inclusiva, mas os professores regentes eles não têm.

## **APÊNDICE B - SÍNTESE DO FRAMEWORK**

### **Diretriz 7 – Promover o Interesse dos Estudantes**

Princípio de Engajamento (o porquê)

PV 7.1 – Otimizar a Escolha Individual e a Autonomia: Oferecer opções de escolha sobre objetivos, contextos e ferramentas.

PV 7.2 – Otimizar a Relevância, o Valor e a Utilidade das Atividades: Variar atividades e fontes de informação para que sejam relevantes e culturalmente significativas.

PV 7.3 – Minimizar a Insegurança e as Distrações

PV 7.4 - Criar um ambiente de apoio e aceitação, reduzindo incertezas e distrações sensoriais.

### **Diretriz 8 – Manter o Esforço e a Persistência**

PV 8.1 – Ressaltar a Relevância de Metas e Objetivos: Relembrar constantemente o propósito das tarefas (visualização de resultados, metas claras).

PV 8.2 – Variar as Exigências e os Recursos para Otimizar os Desafios: Ajustar a complexidade das atividades e oferecer recursos de apoio.

PV 8.3 – Fomentar a Colaboração e a Cooperação: Estimular o trabalho em grupo, tutoria entre pares e ajuda mútua.

PV 8.4 – Utilizar Feedback Orientado para o Domínio.

PV 8.5 - Fornecer feedback que valorize o esforço, a melhoria e a persistência.

### **Diretriz 9 – Promover a Autorregulação**

PV 9.1 – Promover Expectativas e Crenças Positivas: Apoiar metas pessoais realistas e reduzir a ansiedade por meio de incentivo e confiança.

PV 9.2 – Facilitar Estratégias para Lidar com Desafios: Oferecer modelos e lembretes para gerenciar emoções e conflitos.

PV 9.3 – Desenvolver a Autoavaliação e a Reflexão: Ensinar técnicas de metacognição e autoanálise para acompanhar o próprio progresso.

.PV 9.4 – Cultivar a empatia e as práticas preparativas de emoções

### **Diretriz 1 Planejar ações para Percepção**

Princípio de Representação “o que “da aprendizagem

PV 1.1- Oferecer opções que permitam personalização de informações (apresentar textos em cores e tamanhos diferentes, fontes com letras mais

adequadas)

PV 1.2- Promover Múltiplas formas de perceber informações. (áudios, legendas, transcrições, intérpretes de libras).

PV 1.3 – Identidade de formas realistas e cotidianas (descrições para vídeos tanto texto como voz, alternativas táteis, ajudas auditivas para ideias principais).

### **Diretriz 2 – Fornecer Opções para a Linguagem e Símbolos**

PV 2.1 – Esclarecer Vocabulário e Símbolos:

Vincular vocabulário-chave e símbolos a representações alternativas (glossários, gráficos, traduções).

PV 2.2 – Esclarecer a Sintaxe e a Estrutura:

Oferecer apresentações alternativas que tornem explícitas as relações sintáticas ou estruturais (diagramas, gráficos).

PV 2.3 – Facilitar a Decodificação de Textos, Notações Matemáticas e Símbolos:

Reduzir a carga cognitiva da decodificação (voz humana pré-gravada).

PV 2.4 – Promover a Compreensão Entre Diferentes Idiomas:

Oferecer alternativas linguísticas e traduções (idiomas nativos, Libras, glossários multilíngues, recursos visuais).

PV 2.5 – Complementar uma Informação com Outras Formas de Apresentação:

Fornecer alternativas ao texto (ilustrações, tabelas, diagramas, vídeos, simulações interativas).

### **Diretriz 3 – Oferecer Opções para Compreender**

PV 3.1 – Ativar ou Substituir os Conhecimentos Anteriores:

Conectar o novo aprendizado com o conhecimento prévio (analogias, metáforas, organizadores gráficos).

PV 3.2 – Destacar Modelos, Ideias Principais e Relacionamentos:

Chamar a atenção para o essencial (destaques, esquemas, exemplos e contraexemplos).

PV 3.3 – Orientar o Processamento, a Visualização e a Manipulação de Informações:

Apoiar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (modelos interativos, agrupamento de informações).

PV 3.4 – Maximizar a Transferência e a Generalização:

Fornecer auxílios para memória e aplicação em novos contextos (revisões, listas de verificação, práticas variadas).

Fornecer múltiplas formas de ação e expressão (o como da aprendizagem). Esta diretriz foca em como os estudantes demonstram o que aprenderam.

Princípio de Ação e Expressão o “como” da aprendizagem

#### **Diretriz 4 – Fornecer Opções para a Interação Física**

PV 4.1 – Variar os Métodos de Resposta e Navegação: Oferecer meios alternativos de responder, selecionar ou escrever (voz, interruptores, teclados adaptados).

PV 4.2 – Otimizar o Acesso a Ferramentas e Tecnologias de Apoio: Garantir compatibilidade com tecnologias assistivas (comandos alternativos, softwares acessíveis).

PV 5.1 – Usar Múltiplos Meios de Comunicação: Oferecer alternativas de expressão além da escrita (voz, desenho, música, vídeo, mídias sociais).

PV 5.2 – Usar Ferramentas Variadas para Construção e Composição: Permitir o uso de ferramentas flexíveis (corretores, softwares de voz, mapas conceituais, calculadoras gráficas).

PV 5.3 – Definir Competências com Níveis de Suporte Graduados: Oferecer suportes graduais e feedback para o desenvolvimento da autonomia e da proficiência.

PV 5.4 – Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação.

PV 6.1 – Orientar o estabelecimento de Metas: Desenvolver a capacidade de definir objetivos desafiadores e realistas (modelos, listas de verificação).

PV 6.2 – Apoiar o Planejamento e o Desenvolvimento de Estratégias: Incentivar o uso de planejamento estratégico (divisão de metas, checklists).


PV 6.3 – Facilitar o Gerenciamento de Informações e Recursos: Reduzir a carga na memória de trabalho (organizadores gráficos, lembretes, anotações guiadas).

PV 6.4 – Aumentar a Capacidade de Acompanhar os Progressos: Fornecer feedback formativo e regular (autoavaliação, visualização de progresso).

PV 6.5 – Questionar práticas excludentes.

## ANEXOS

## ANEXO A -PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EPESQUISA

<b>FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE</b>	
--	---

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Formação e ação docente nas séries iniciais do ensino fundamental: Um olhar para o aluno com deficiência intelectual (DI)

**Pesquisador:** BARBARA THOMAZ DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 84346424.7.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.273.889

**Apresentação do Projeto:**

O protocolo de pesquisa intitulado "Formação e ação docente nas séries iniciais do ensino fundamental: Um olhar para o aluno com deficiência intelectual (DI)", objetiva "analisar o percurso formativo continuado dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a investigar a existência de articulações entre a formação dos docentes e seus conhecimentos e trabalhos com alunos que possuem Deficiência Intelectual, com vistas a uma prática de ensino e aprendizagem inclusiva e crítico-reflexiva". Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizará o estudo de caso e entrevista semiestruturada como procedimentos para coleta de dados. Participarão dessa pesquisa 7 pessoas, entre professores e alunos.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário**

"Analisar o percurso formativo continuado dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a investigar a existência de articulações entre a formação dos docentes e seus conhecimentos e trabalhos com alunos que possuem Deficiência Intelectual, com vistas a uma prática de ensino e aprendizagem inclusiva e crítico-reflexiva."

<b>Endereço:</b> Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 05 <b>Bairro:</b> Centro Educacional <b>CEP:</b> 19.060-900 <b>UF:</b> SP <b>Município:</b> PRESIDENTE PRUDENTE <b>Telefone:</b> (18)3229-5410 <b>E-mail:</b> cep.fct@unesp.br
--

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 7.273.009

**Objetivo Secundário**

"Refletir, problematizar e sistematizar as articulações formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o trabalho com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual DI, com vistas a ressignificação, inclusão e implementação de ações docentes dos discentes com deficiência e assim, contribuir com um processo de ensino e aprendizagem democrático e orientado a uma prática social mais ampla."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Após a análise considera-se que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Em relação aos benefícios espera-se que o estudo possa abordar estratégias para auxiliar professores com estudantes com DI.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nada a comentar.

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

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16.

**Recomendações:**

Nada a recomendar.

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

Após a apreciação ética, o colegiado deliberou pela APROVAÇÃO do protocolo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 22.11.2024, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou a emenda APROVADA.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

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

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 05  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-000  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 7.273.559

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2406334.pdf	28/09/2024 16:08:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_pesquisa.pdf	28/09/2024 16:04:33	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Outros	secretariadeed.pdf	28/09/2024 16:01:04	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Outros	roteirodeobs.pdf	28/09/2024 15:59:37	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteirodeentrevistasemiestruturada.pdf	28/09/2024 15:57:07	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	28/09/2024 09:39:13	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	termoderesponsabilidade1.pdf	28/09/2024 09:28:09	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.pdf	28/09/2024 09:22:56	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	28/09/2024 09:22:28	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_pesquisadores.pdf	27/09/2024 20:20:24	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/09/2024 20:00:47	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	fohaderosto.pdf	27/09/2024 19:47:06	BARBARA THOMAZ DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 05  
 Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-000  
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
 Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Processo: 7.273.009

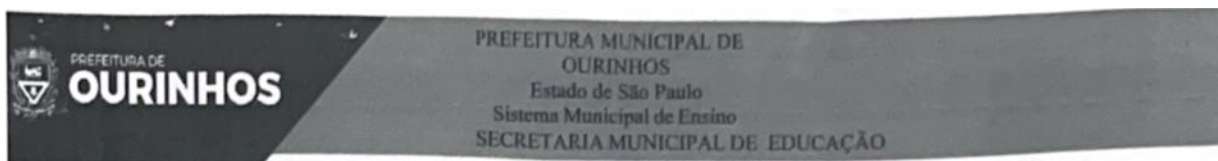
PRESIDENTE PRUDENTE, 06 de Dezembro de 2024

---

Assinado por:  
Luis Alberto Gobbo  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio de Administração - SI 05  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-000  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

## ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME)



**Ofício nº 0633-2024/SME**

**Referente:** Autorização para pesquisa acadêmica de Mestrado Profissional PROFEI – UNESP (campus de Presidente Prudente/SP).


Ourinhos, 23 de agosto de 2024.

**Prezada Senhora,**

Servimo-nos do presente instrumento para autorizar que a requerente realize pesquisa acadêmica e colete dados na EMEF “Georgina Amaral Santos Lopes”, para fins de conclusão de Mestrado Profissional PROFEI – UNESP (campus de Presidente Prudente/SP), no período de novembro de 2024 a dezembro de 2025.

Certos de vossa compreensão, aproveitamos a oportunidade para renovar-lhe votos de estima e distinta consideração.

Atenciosamente,



**Lucas Shoití Pinheiro Suzuki**  
**Secretário Municipal de Educação**  
Lucas Shoití Pinheiro Suzuki  
Secretário Municipal de Educação

Ilma. Sra.  
**Bárbara Thomaz dos Santos**  
Requerente

C/C

Ilma. Sra.  
**Carolina Gonçalves Damasceno Valenich**  
Diretora  
EMEF “Georgina Amaral Santos Lopes”

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores**

**Título da Pesquisa:** Formação e ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre o trabalho com alunos com deficiência intelectual (DI)

**Nome da Pesquisadora:** Bárbara Thomaz dos Santos

**Nome da Orientadora:** Katia de Abreu Fonseca

Natureza da pesquisa: o Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade refletir a sua prática e atuação como professor alfabetizador de sala comum que tenha aluno com Deficiência Intelectual (DI).

**1-Participantes da pesquisa:** participarão da pesquisa quatro professores das séries iniciais, sendo 3 do período matutino e 1 do período vespertino de uma escola Municipal na cidade de Ourinhos-SP.

**2-Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr) permitirá que a pesquisadora Bárbara Thomaz dos Santos utilize dados coletados para o estudo que desenvolve. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do Comitê de Ética em pesquisa, que é o órgão que avaliasse não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

**3- Sobre as entrevistas:** Os participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro, com perguntas mistas, o tempo de duração previsto para a entrevista será de aproximadamente quarenta minutos. O objetivo da entrevista será de possibilitar um discurso mais livre por parte do sujeito pesquisado, incitado por proposição e não imposição. As questões de tal procedimento serão abertas e fechadas, garantindo o início e a condução da situação de comunicação, mantendo o foco nos objetivos que se deseja alcançar por meio dessa, de maneira a estar livre de possíveis constrangimentos.

**4-Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, havendo por isso, riscos e desconfortos mínimos, como cansaço e aborrecimento ao responder as questões; constrangimento ao se expor na execução da; desconforto; constrangimento ou alterações de comportamento; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização a respeito do tema tratado;

alterações da visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema proposto. No caso de eventuais acontecimentos desta natureza, a pesquisadora interromperá a pesquisa, retirará da pesquisa o participante e estará a disposição para prestar assistência através do seu contato sempre que for necessário. Por fim, os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e oferecem riscos mínimos a sua dignidade.

**5-Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.

**6-Benefícios:** ao participar o senhor terá oportunidade de contribuir com suas experiências de professor nas séries iniciais e com relação a sua formação continuada e em serviço para o desenvolvimento de estudos que objetivam conhecer melhor o cotidiano escolar, de maneira a compartilhar reflexão e compreensão para outros docentes.

Esperamos que o estudo traga informações importantes sobre as representações docentes a respeito das práticas diversificadas dos professores do ensino comum com alunos com Deficiência Intelectual (DI), de forma que o conhecimento que será construído a partir da pesquisa possa revelar a relação de tais representações com as práticas adotadas, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**7- Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,

---

De forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa