



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes

**PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR
RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS:
ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual**



São Luís
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES

PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS
ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

São Luís

2024

ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES

PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS

ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha.

Área de Concentração: Educação Inclusiva.

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

São Luís

2024

Bernardes, Anaizy Moreira de Oliveira.

Práticas docentes mediadas por recursos pedagógicos adaptados: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. – São Luís, 2025. 164 f.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Maranhão – Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva / Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, São Luís, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação docente. 3. Deficiência Intelectual. 4. Recursos pedagógicos adaptados. I Título.

CDU:371.133:376

ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES

PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS

ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Aprovada em 30 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA**
Data: 13/10/2025 10:59:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha (Orientadora)
Doutora em Ciências Sociais - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA RAIKA E SILVA LIMA**
Data: 04/11/2025 08:50:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima
Doutora em Educação - UFPI
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA**
Data: 07/11/2025 10:39:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Pós-Dra. Francisca Moraes da Silveira
Pós-Doutora em Saúde Mental e Ações Terapêuticas - Universidade Católica de
Brasília
Universidade Federal do Maranhão



Fonte: <https://es.pinterest.com/pin/281543722532941>

Dedico este trabalho a Deus que nos capacita a cada novo dia.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente nesta jornada árdua de estudos.



Fonte: <https://es.pinterest.com/pin/432908582933033699>

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante” (Saint-Exupéry, 1943).

RESUMO

Esse trabalho dissertativo tem como tema de pesquisa as práticas docentes mediadas por recursos pedagógicos adaptados. O problema central da pesquisa é: como os recursos pedagógicos adaptados trabalhados pelos docentes podem mediar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na perspectiva inclusiva na sala de aula comum do ensino regular? O objetivo geral consistiu em analisar como os docentes podem ser mediadores do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual com a utilização de recursos adaptados segundo a perspectiva da Educação Inclusiva. O método utilizado nesta investigação é o Dialético e utiliza ainda a abordagem Histórico-Cultural, para refletir sobre o direito de igualdade, acesso e permanência que todos os estudantes têm, independente de suas particularidades. A metodologia estruturou-se a partir dos objetivos geral e específicos diante da análise descritiva, com foco nas informações coletadas. Em relação à abordagem do problema, delinea-se como uma pesquisa qualitativa, pois prima pela subjetividade que não deve ser quantificada. A pesquisa contou com o total de 17 participantes, constituída de educadoras especialistas das salas de recursos multifuncionais e de docentes regentes das salas de aula comuns dos anos iniciais em uma Unidade de Educação Básica de São Luís do Maranhão. Quanto à natureza é uma pesquisa aplicada, desenvolvida em uma escola, campo de estudos real, e em conformidade com a tipologia, é participante, onde a pesquisadora é um sujeito também da pesquisa. Para o aporte da pesquisa, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, observações participantes e questionários abertos enquanto instrumentos da coleta de dados, explicitados na escrita do texto dissertativo. Apresenta-se a parte, a elaboração de um produto educacional, um Caderno Pedagógico Ilustrado, com orientações teóricas e metodológicas para docentes, voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar. Conclui-se como resultado de uma experimentação metodológica que as formações docentes não podem se limitar a uma mera reflexão teórico-metodológica, pois as práticas docentes devem ser compartilhadas para que haja mudanças relevantes quanto à Educação Inclusiva no universo educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Deficiência Intelectual;
Recursos pedagógicos adaptados.

ABSTRACT

This dissertation research topic is teaching practices mediated by adapted pedagogical resources. The central problem of the research is: how can adapted pedagogical resources used by teachers mediate the teaching-learning process of students with intellectual disabilities from an inclusive perspective in the regular classroom? The general objective was to analyze how teachers can mediate the teaching-learning process of students with intellectual disabilities using adapted resources from the perspective of Inclusive Education. The method used in this research is the Dialectical one and also uses the Historical-Cultural approach to reflect on the right to equality, access and permanence that all students have, regardless of their particularities. The methodology was structured based on the general and specific objectives in the face of descriptive analysis, focusing on the information collected. Regarding the approach to the problem, it is outlined as qualitative research, as it emphasizes subjectivity that should not be quantified. The research had a total of 17 participants, consisting of specialist educators from multifunctional resource rooms and teachers in charge of regular classrooms in the initial years of a Basic Education Unit in São Luís do Maranhão. As for its nature, it is an applied research, developed in a school, a real field of study, and in accordance with the typology, it is participatory, where the researcher is also a subject of the research. To support the research, semi-structured interviews, participant observations and open questionnaires were used as data collection instruments, which were explained in the writing of the dissertative text. In addition, the elaboration of an educational product, an Illustrated Pedagogical Notebook, with theoretical and methodological guidelines for teachers, aimed at serving students with intellectual disabilities in the school environment, is presented. As a result of methodological experimentation, it is concluded that teacher training cannot be limited to a mere theoretical-methodological reflection, since teaching practices must be shared in order to have relevant changes regarding Inclusive Education in the educational universe.

Keywords: Inclusive Education; Teacher training; Intellectual Disability; Adapted pedagogical resources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Modelos de ensino colaborativo	38
Imagem 1 - Victor de Aveyron	44
Imagem 2 - Símbolos da Deficiência Intelectual	48
Quadro 2 - Teorias da Aprendizagem	53
Imagem 3 - Fluxograma: Palavras-chave sobre Abordagem Construtivista	57
Imagem 4 - Recursos pedagógicos adaptados	63
Tabela 1 - Dados quantitativos de estudantes da UEB RFR	71
Tabela 2 - Dados quantitativos de docentes da UEB RFR	72
Tabela 3 - Quantitativo de estudantes sem e com deficiência matriculados nos anos iniciais	74
Tabela 4 - Quantitativo de salas de aula série/turnos	75
Quadro 3 - Docentes participantes	75
Gráfico 1 - Quantitativo de docentes participantes por turno	76
Quadro 4 - Perfil 1 (docentes dos anos iniciais)	77
Quadro 5 - Perfil 2 (docentes dos anos iniciais)	78
Quadro 6 - Variáveis e autores dos artigos selecionados através das plataformas Google Acadêmico e ERIC (2019-2025)	81
Quadro 7 - Encontro formativo por meio de oficina pedagógica	90
Quadro 8 - Conceitos de quadros, tabelas e gráficos	94
Imagem 5 - Apresentação da pesquisa participante	99
Gráfico 2 - Graduação dos docentes	100
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos docentes	100
Tabela 5 - Experiência dos docentes em sala de aula comum e/ou Sala de Recursos Multifuncionais	101
Tabela 6 - Vínculo empregatício dos docentes	102
Imagem 6 - Observação participante (5º ano A)	104
Imagem 7 - Observação participante (5º ano B)	104
Imagem 8 - Sala de Recursos Multifuncionais	106
Imagem 9 - Convite para encontro formativo (Formação continuada de docentes dos anos iniciais)	107
Imagem 10 - Sala de aula temática para formação continuada	107
Imagem 11 - Docentes com seus kits pedagógicos	108

Imagem 12 - Exposição de materiais para confecção de recursos pedagógicos adaptados	108
Imagem 13 - Slides da apresentação do encontro formativo	109
Gráfico 4 - Primeira pergunta (Competência técnica dos docentes)	110
Gráfico 5 - Segunda pergunta (Desafios enfrentados pelos docentes)	111
Imagem 14 - Recursos Pedagógicos Adaptados confeccionados pelos docentes em uma oficina pedagógica	116
Imagem 15 - Páginas do Caderno Pedagógico Ilustrado	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
DI	- Deficiência Intelectual
DSM	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ERIC	- Education Resources Information Center
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONGs	- Organizações Não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PE	- Produto Educacional
PME	- Plano Municipal de Educação
PP	- Projeto Político
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
QI	- Quociente de Inteligência
REAs	- Recursos Educacionais Abertos
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TA	- Tecnologia Assistiva
TCE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	- Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UEB	- Unidade de Educação Básica
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL	21
3	FORMAÇÃO DOCENTE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS	30
4	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS ESPECIFICIDADES BIOPSIKOSSOCIAIS	41
5	ENSINO-APRENDIZAGEM COM A MEDIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS	51
6	PERCURSO METODOLÓGICO	66
6.1	Caracterização do campo de investigação	67
6.2	Universo da pesquisa	70
6.3	Participantes da pesquisa	74
6.4	Instrumentos e técnicas para a coleta de dados	79
6.5	Procedimentos de análise dos dados coletados	85
6.6	Interpretação dos dados registrados	93
7	RESULTADOS E ANÁLISE DAS PESQUISAS	97
8	PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO PEDAGÓGICO ILUSTRADO	115
8.1	Planejamento do Conteúdo	118
8.2	Pesquisa e Coleta de Dados	119
8.3	Elaboração do Conteúdo Textual e Ilustrações	121
8.4	Integração dos Elementos Visuais	121
8.5	Revisão e Avaliação	122
8.6	Produção e Distribuição	122
8.7	Considerações Finais do Caderno Pedagógico Ilustrado	122
8.8	Curadoria de Produtos Educacionais Similares	124
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	145
	ANEXOS	158

1 INTRODUÇÃO



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-sentadas-em-circulo-e-brincando_57149725.htm

“Educar com princípios inclusivos também é característica de uma escola cidadã e preparada para receber qualquer tipo de aluno, ou seja, uma pessoa com ou sem deficiência” (Manica; Caliman, 2015, p. 56).

1 INTRODUÇÃO

O discurso da igualdade de direitos, sob o viés da inclusão tem rompido barreiras atitudinais e graças a essas mudanças de paradigmas no Brasil, o cenário educacional tem se mostrado muito sensível à inserção de estudantes com deficiência em escolas regulares, fato este, fruto de transformações histórico-culturais.

Tratando-se do contexto das escolas públicas municipais de São Luís do Maranhão, a jornada histórica de estudantes com deficiência(s), quanto aos números de matrículas em classes comuns vem aumentando, após vigorar políticas públicas de inclusão e o fechamento das escolas de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência(s), segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2023).

Como docente graduada em Educação Especial, participante de alguns cursos, e integrante de estudos e pesquisas na área da Educação Especial e Inclusiva, reitero como *mister* a importância e necessidade de constantes formações docentes para o crescimento pessoal e profissional dos professores das escolas regulares.

Proferido o desafio acima e sob a responsabilidade de ser docente em duas Unidades de Educação Básica (UEB) da rede pública do município de São Luís-MA, venho acompanhando através dos dados disponibilizados pela SEMED, um aumento no quantitativo de estudantes com deficiência em salas de aula comuns. Com um olhar especial voltado para a Deficiência Intelectual, debruicei-me em estudos e pesquisas para posteriores reflexões sobre a escola inclusiva, no anseio de conhecer e compartilhar experiências para a melhoria das práticas docentes e pedagógicas da Educação Básica deste município.

Para tanto, esta pesquisa justifica-se pela importância que as formações pedagógicas contínuas têm diante das práticas docentes para que elas estejam de acordo com o que regem as determinações legais sobre Educação Inclusiva. Posto isso, o texto dissertativo seguirá a linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) para a viabilização de um estudo com suporte teórico-metodológico das ações planejadas em uma escola regular.

A relevância dessa pesquisa se sustenta na assertiva de que as formações docentes diante da perspectiva inclusiva são imprescindíveis e estão em

conformidade com as Diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação para a Educação Básica. Tem como intuito maior o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial, que não pode ser segregado das relações sociais e educacionais, logo devem ser assistidos pelas escolas regulares.

As formações continuadas para docentes apresentam-se como oportunidades de enriquecimento profissional do corpo escolar com o compartilhamento de pesquisas, discursos e práticas pedagógicas que têm se mostrado possíveis para a promoção da integração e inclusão de estudantes com deficiência em acordo com a perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Nesse sentido, os recursos pedagógicos tornam-se importantes instrumentos facilitadores das atividades interativas entre os docentes e estudantes. Assim, diante do exposto apresenta-se o problema principal desta pesquisa: como os recursos pedagógicos adaptados trabalhados pelos docentes podem mediar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na perspectiva inclusiva na sala de aula comum do ensino regular?

Com a intenção de contribuir com as práticas docentes na Educação Inclusiva, tal qual assistir igualitariamente estudantes com deficiência, que também são sujeitos da aprendizagem nas salas de aula comuns, pondera-se como questões norteadoras:

- Como se deu a Educação voltada para a deficiência ao longo do contexto Histórico-Cultural no Brasil?
- Quais práticas pedagógicas colaborativas integram o currículo direcionadas para a Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva?
- Com quais recursos pedagógicos, os docentes podem trabalhar com estudantes com deficiência intelectual?
- De que forma o ensino-aprendizagem com recursos pedagógicos adaptados pode mediar a prática docente nos anos iniciais?
- A construção de um Caderno Pedagógico Ilustrado na escola contribuirá para a prática dos docentes de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula comum?

Para alcançar os resultados preteridos, elegeu-se o objetivo principal desta pesquisa, analisar como os docentes podem ser mediadores do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual com a utilização de recursos adaptados segundo a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para responder às questões norteadoras, têm-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar o contexto Histórico-Cultural da Educação, voltada para a deficiência no Brasil; 2) conhecer através do currículo da formação docente, as práticas pedagógicas colaborativas direcionadas para a Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva realizadas em uma escola do município de São Luís; 3) caracterizar a Deficiência Intelectual e suas especificidades biopsicossociais; 4) compreender a mediação do ensino-aprendizagem com o uso de recursos pedagógicos adaptados pelos docentes para os estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais; 5) elaborar um produto educacional, do tipo Caderno Pedagógico Ilustrado, contribuindo com a prática dos docentes de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula comum no ensino regular.

Diante desse contexto, com o aporte da perspectiva Histórico-Cultural em consonância com o método Dialético, tornou-se viável o levantamento de muitas descobertas sobre as práticas docentes colaborativas e/ou inclusivas que se mostram acessíveis de serem empregadas nas escolas regulares.

Após os desdobramentos da pesquisa, a parte construiu-se um produto educacional, um Caderno Pedagógico Ilustrado como uma proposta pedagógica para atender prioritariamente os estudantes com deficiência intelectual. Ressalta-se que estas orientações poderão também ser empregadas com estudantes com várias outras especificidades.

O arcabouço teórico desta pesquisa tem respaldo nos pesquisadores renomados no cenário educacional que se apresentam como figuras atemporais, como; Pessotti (1984), Vygotsky (1987, 1993, 2011), Nóvoa (1995, 2009, 2014), Mazzotta (1996), Freire (1967, 1980, 1997, 2005), Manzini; Santos (2002), Mantoan (2003, 2004, 2008), Alarcão (2007), Freitas (2007), Pletsch (2009, 2014), Mendes (2010), Imbernón (2010, 2011), Kassar (2013, 2014), dentre outros.

Somam-se a essas fontes, com suporte os artigos científicos e dissertações evidenciados nas plataformas de busca Google Acadêmico e Education Resources Information Center (ERIC) que compuseram a revisão de literaturas para o levantamento de discussões profícuas e relevantes na área educacional.

Reuniu-se manuscritos datados em período compreendido de 2019 a 2025, selecionados a partir das palavras-chave e/ou descritores, com posterior análise dos títulos e resumos para aporte conceitual desta incursão, percorrendo sobre: educação inclusiva, formação docente, deficiência intelectual e recursos

pedagógicos adaptados.

Esses construtos reunidos foram elencados em periódicos, artigos, dissertações, teses, livros, leis nacionais, documentos da SEMED e da escola de Ensino Básico selecionada. O objetivo foi ressignificado pela necessidade de enriquecer a exploração de dados educacionais em torno de uma temática valiosa para investigação.

A pesquisa teve respaldo no método Dialético (Gil, 2008) em que foi levantada uma reflexão sobre a necessidade da igualdade de direitos negada historicamente aos estudantes com deficiência, bem como a necessidade de formações docentes continuadas para o atendimento igualitário a estes educandos.

Quanto às etapas da investigação científica, recorreu-se a análise descritiva centrando-se nos objetivos. Para a delimitação da abordagem do problema optou-se pela pesquisa qualitativa. A natureza do estudo é uma pesquisa aplicada, somando-se ao estudo participante voltado para a tipologia. Com essa sistematização, buscou-se alcançar a coleta de dados, a análise dos conteúdos e a interpretação dos achados que foram compilados em tabelas, quadros, gráficos e registros fotográficos.

O *locus* da pesquisa foi uma Unidade de Educação Básica com Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, contudo, a pesquisa centrou-se somente para os anos iniciais. A escola está situada na zona rural de São Luís do Maranhão. Os participantes foram as educadoras especialistas das salas de recursos multifuncionais e os docentes regentes das salas de aula comuns da escola supracitada.

A coleta de dados individuais e em coletivo ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, observações participantes e questionários abertos em anexos para análise e interpretação de todo material adquirido. Acrescenta-se a esses instrumentos as oficinas pedagógicas para elaboração dos recursos pedagógicos adaptados como uma experimentação metodológica.

Com o intuito de realizar a pesquisa, mostrou-se indispensável a presença das educadoras especialistas e dos docentes regentes das turmas dos anos iniciais que continham estudantes com deficiência intelectual. Estes profissionais foram o objeto de estudo e o corpo integrante nesta jornada acadêmica de muitos desafios no campo educacional.

O texto dissertativo foi esboçado em oito seções: introdução, contexto

Histórico-Cultural da deficiência no Brasil, a formação docente para as práticas pedagógicas colaborativas e/ou inclusivas, a Deficiência Intelectual e suas especificidades biopsicossociais, mediação do ensino-aprendizagem com recursos pedagógicos adaptados por docentes para estudantes com deficiência intelectual, percurso metodológico, resultados e discussões, o produto educacional – Caderno Pedagógico Ilustrado e as considerações finais.

A introdução deste trabalho nomeou a primeira seção apresentando o cenário da pesquisa que trata da identificação de todos os elementos constitutivos que estão dispostos no texto dissertativo, tais como: exposição do tema, o interesse da pesquisadora pela temática, justificativa, relevância, os objetivos, geral e específicos, fundamentação teórica, *locus*, participantes e a metodologia da pesquisa.

A segunda seção identifica o contexto Histórico-Cultural da Deficiência no Brasil desde a Antiguidade até a atualidade. Os indivíduos com deficiência e estudantes da Educação Especial enfrentaram um trajeto de segregação e discriminação. Somente após as políticas públicas inclusivas, houve uma nova matriz pedagógica, a Educação Inclusiva, que passou a prospectar a igualdade de direitos.

Na terceira seção, faz-se o conhecimento das formações docentes continuadas, contextualizando as práticas pedagógicas colaborativas e/ou inclusivas, pois os estudantes com deficiência devem ser assistidos da mesma maneira que os demais aprendizes sem deficiência nas escolas regulares.

A quarta seção caracteriza a Deficiência Intelectual e suas especificidades biopsicossociais, desmistificando conceitos sobre os aspectos extra e intrassubjetivos. Bem como, entendendo-se o contexto Histórico-Cultural desde a institucionalização às políticas de Inclusão, pensando-se nas mudanças sociais e econômicas que permeiam as relações universais.

A quinta seção trata da compreensão e importância da mediação do ensino-aprendizagem com recursos pedagógicos adaptados por docentes para estudantes com deficiência. Com um olhar especial voltado para a Deficiência Intelectual como uma possibilidade de trabalho em escolas públicas diante da falta de recursos financeiros.

A sexta seção denota o percurso metodológico e as etapas de investigação que permeiam um estudo de cunho acadêmico. Indicando o método, as

características da pesquisa quanto aos objetivos, abordagem, natureza e tipo. Designando ainda o universo, os participantes, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, bem como, a análise dos dados encontrados.

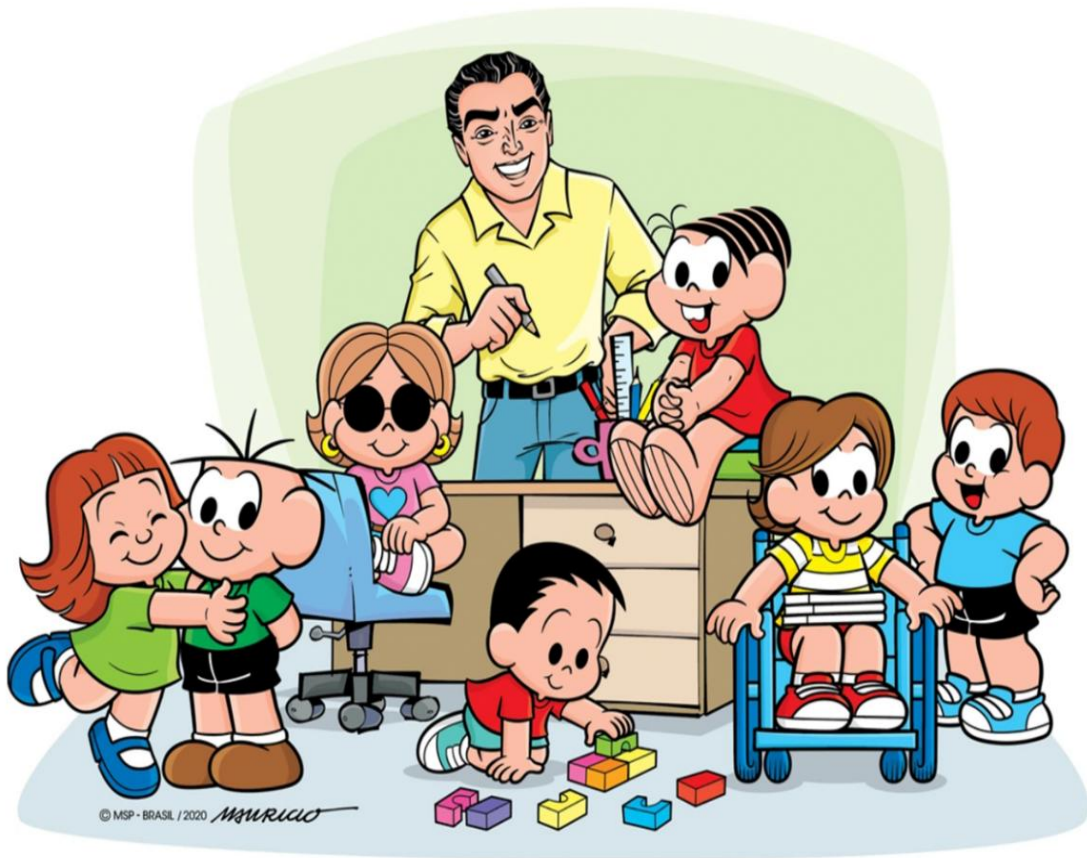
A sétima seção sintetiza o resultado de toda a pesquisa com seus achados que geraram discussões profícuas. Apontando a relevância de todo o estudo sobre as formações continuadas e as vivências das práticas docentes com a utilização de recursos pedagógicos adaptados. Desde o referencial bibliográfico até a troca de experiências compartilhadas dos profissionais envolvidos.

A oitava seção detalha o passo a passo da elaboração do produto educacional, o Caderno Pedagógico Ilustrado, para auxiliar os docentes nas práticas pedagógicas inclusivas. Acrescenta-se que todos os dados coletados e analisados foram apresentados na redação dissertativa do Mestrado Profissional e no Produto Educacional elaborado à parte.

Para tanto, as considerações finais giram em torno da expectativa que, enquanto pesquisadores, têm-se em torno dos achados em uma pesquisa que envolve um universo vasto de possibilidades e de investigações para a melhoria das práticas docentes em escolas regulares da rede pública de ensino.

Essa pesquisa denota ainda que, através das formações docentes contínuas, os recursos pedagógicos adaptados podem ser apresentados e compartilhados como alternativas de trabalho para a prática pedagógica alinhada à Educação Inclusiva como um modelo de transformação educacional e social.

2 CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL



Fonte: <https://apaecuritiba.org.br/turma-da-monica-tem-representatividade>

“Uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 16).

2 CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O contexto histórico é um percurso fundamental para o entendimento das discussões que giram em torno das políticas de inclusão em plena dinâmica de desenvolvimento social que são tão necessárias e indispensáveis para a promoção e aprimoramento das práticas educativas atuais. Dias e Silva (2020, p. 412) referenciam da seguinte maneira essa constatação,

Enquanto a escola não reconhecer a sua incapacidade e que esse modelo pedagógico é excludente – não só para os alunos com deficiência, mas para negros, homossexuais, pobres, marginalizados, trabalhadores da periferia e pessoas que tenham dificuldade de aprender – as pessoas com deficiência continuarão experimentando situações de exclusão.

O entendimento e a forma como a sociedade lidou no passado e se relaciona até hoje com a deficiência foi moldado por uma longa trajetória de incertezas, perpassando pela falta de conhecimento e entendimento de como agir e conviver com as diferenças, disseminando preconceitos que são reproduzidos de gerações em gerações. Deixando um legado de dívida humanitária com uma classe excluída pela ausência de padrões de normalidade social, advindos da ignorância que desencadeou muitas tragédias em diferentes épocas.

Em um cenário global com muitas transformações histórico-culturais, as políticas públicas foram sendo alicerçadas tardiamente e os movimentos sociais se estabeleceram recentemente. Em ascensão, as influências culturais somente nas últimas décadas caminharam como imprescindíveis para a formação do homem como um ser pensante com deveres e direitos sociais, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é: os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (Foucault, 2006, p. 12).

O itinerário cronológico que será apresentado nesta seção evidencia como a deficiência foi historicamente concebida e como os avanços nas políticas públicas e sociais foram implementados, ainda que lentamente, para a inclusão dos grupos de indivíduos com deficiência.

Reportando-se a esse contexto, Pessotti (1984) retrata que, desde o período compreendido como Antiguidade Clássica, a exclusão de indivíduos em especial, com deficiência, já era uma realidade fatídica da história diante das

representações sociais. Com isso, denominou-se pejorativamente uma parcela de indivíduos de “anormais”, os quais foram considerados incapazes de sobreviver em comunidades sem apoio algum.

Aranha (2001) distingue que em algumas culturas as crianças passaram pelo “infanticídio”. Quando nasciam com alguma deficiência eram mortas. Esse lamentável fato era uma conduta aceitável para a época. Em contrapartida, algumas comunidades condenavam as crianças do mesmo modo em pleno séc. XXI.

O não cumprimento da obrigatoriedade escolar conduz ao desperdício de milhões de cérebros, espíritos e vontades, extremamente necessários ao País, mas que, marginalizados do processo educacional, pouca contribuição pode dar à sociedade (Brasil, 1975, p. 2).

No período da Idade Média, conhecido como segregacionista, não houve a propagação do infanticídio como antes, as crianças e indivíduos com deficiência foram denominados de seres sobrenaturais do ponto de vista da igreja (Aranha, 2001). Eles precisavam ser separados do convívio social e assim tiveram que conviver com este estigma discriminatório à margem da exclusão educacional e, por conseguinte social.

Na compreensão da Idade Moderna, por volta dos sécs. XVII e XVIII, constata-se que houve uma extensão do pensamento exclusivista global, pois convencionou-se que os indivíduos com deficiência deveriam ser separados não mais sob a responsabilidade da igreja, mas em “abrigos, manicômios, prisões e outras instituições” (Kassar, 2013 *apud* Pletsch, 2014).

Segundo as autoras referenciadas a sociedade daquela época ainda estava profundamente arraigada a um viés religioso, que concebia as deficiências como “castigos divinos” ou “desequilíbrios naturais”, o que dificultava a aceitação e a criação de medidas de apoio e assistência socioemocional aos excluídos do convívio comum.

No Brasil, ainda no período Colonial, os indivíduos com deficiência foram fatidicamente marginalizados ou excluídos da vida social. Nessa condição, a deficiência foi concebida por meio de uma vertente de inaptidão e ineficácia, onde o suporte social e médico era praticamente inexistente. Poucos registros indicam qualquer forma de atendimento especializado, reforçando a segregação dessas pessoas (Mendes, 2010 *apud* Caetano; Gimenes, 2019).

Para Mazzotta (1996), a chegada das tradições europeias desencadeou as primeiras iniciativas institucionais em prol dos indivíduos com deficiência na nação brasileira. O engendramento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, é um marco basilar, uma instituição dedicada ao atendimento de indivíduos cegos, atuando como um referencial de distinção especializado. Embora representasse um progresso, a deficiência perdurava com a natureza de exclusão, não transcorria a integração na vida social e econômica, esse “mal” ainda era visto como uma “incapacidade” de ação e reação plena na sociedade.

De acordo com Jimenez (1997) no Brasil as primeiras experiências voltadas para o contexto educacional do público supracitado, destaca o método oral empregado pelo frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584), que ensinou como estratégia doutrinal 12 crianças surdas com resultados positivos, espelhados em moldes europeus.

A Educação Especial durante muito tempo no Brasil foi a única modalidade de ensino voltada para atender estudantes com deficiência, datado desde meados do séc. XIX. Este coletivo recebeu muitas nomenclaturas ao longo dos anos o que não implicou grandes mudanças, houve o período “da exclusão, segregação, tentativas de integração”, até o surgimento da Educação Inclusiva (Godofredo, 2007; Teixeira, 2008; Jannuzzi, 2012 *apud* Eloy; Coutinho, 2020, p. 02).

No modelo institucional passado, havia uma preocupação mais assistencialista do que propriamente educacional para esse público que não era reconhecido como capaz de avançar na aprendizagem, “houve uma invisibilidade em relação à escolarização tanto pelas legislações quanto pelas práticas de socialização” (Eloy; Coutinho, 2020, p. 03). Portanto, há uma dívida histórico-social com os indivíduos “não-normais” que foram abandonados à sua própria sorte e em confinamentos institucionais, “ambientes escolares segregados tendem a levar a ambientes adultos segregados” (Wagner *et al.*, 2006 *apud* Thompson *et al.*, 2020, p. 28, tradução nossa).

O século XX é sinalizado com muitas mudanças na concepção de como conviver com a diversidade, “é marcado por oscilações entre posturas organicistas (visando o assistencialismo), interacionistas (visando à educação e reabilitação física da pessoa com deficiência) e holísticas (visando reabilitação biopsicossocial que considera o indivíduo como um todo)” (Amaral, 1995 *apud* Pacheco; Alves, 2007, p. 245).

No transcurso desse mesmo período, o Brasil aderiu a um cenário mais humanista em relação à deficiência, motivado por movimentos sociais em alta e pela ascensão dos direitos humanos advindos das políticas públicas internacionais. Na década de 1970, a governabilidade apoiada pela ditadura militar incrementou alguns planos de assistência social para grupos vulneráveis e minoritários, incluindo os indivíduos com deficiências. Entretanto, essas prerrogativas eram mais assistencialistas e pouco comprometidas com a promoção da autonomia (Mendes, 2010; Glat ; Blanco, 2007; Pletsch, 2010; Kassir, 2013).

A defesa da Educação Inclusiva pelos organismos internacionais passou a crescer diante de um contexto histórico em que os grupos minoritários se organizaram para reivindicar sua participação ativa nas várias instâncias sociais. Assim, a escola para todos passou a ser um modelo que ia se desenhando para além de um mero papel assistencialista. Era o momento em que uma parcela de indivíduos desassistidos vivia a integração para se sentirem incluídos e participantes enquanto cidadãos de direitos plenos e inegociáveis.

A educação foi concebida como um elemento essencial para o crescimento econômico individual e social e para o desenvolvimento de habilidades sociais voltadas à resolução das mazelas sociais e dos conflitos, a fim de garantir a coesão social (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 5).

Assertivamente, Mendes (2010) situa que os movimentos sociais em prol dos indivíduos com deficiência têm cumprido até hoje um papel primordial na luta pela visibilidade e pelos direitos legais. Na década de 1980, a criação de organizações não governamentais e associações para este público consubstanciou a concepção de que a deficiência não era sinônimo de incapacidade.

Essas organizações vieram fortalecendo o conceito de acessibilidade na sociedade e orientando que a inclusão não poderia ser um mecanismo que reduz alguns indivíduos a meros sujeitos incapazes, mas que todos merecem ser vistos com a mesma dignidade e igualdade de direitos.

Em meados de 1990, o país passou a cumprir legislações específicas para a inclusão social de indivíduos com deficiência. A Lei de Cotas de nº 8.213/91 foi um avanço para este público, designando que empresas com mais de 100 funcionários deveriam ter em seu quadro funcional vagas para o público em questão. Essa lei contribuiu para que as escolas também comessem a matricular

estudantes com deficiência, no intuito de estarem preparados para o mercado de trabalho (Brasil, 1991).

Durante muito tempo estigmatizou-se uma visão limitada e assistencialista sobre as especificidades dos indivíduos com deficiência, o que não contribui até os dias atuais para uma compreensão acerca da capacidade de interação e autonomia que todos precisam ter.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2020), a partir de 2015, passou a ser um marco significativo jurídico e cultural, ao contemplar direitos para uma parcela de indivíduos até então vulneráveis. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante até hoje acesso a serviços e condições de igualdade em algumas áreas: educação, trabalho e transporte, combatendo a discriminação e exclusão.

É válido frisar que as assertivas sobre a LBI não apenas asseguram direitos, mas refletem uma mudança cultural significativa, desmistificando o conceito de deficiência como uma questão de diversidade humana e não como um problema a ser "corrigido". Assim, a inclusão passa a tomar forma e voz nos diversos segmentos, prioritariamente na área educacional.

Após a crise mundial e a pandemia do Coronavírus em 2019, todos os indivíduos passaram a ser vistos e considerados como clientes em potencial, consumidores que poderiam contribuir para o crescimento econômico e social em uma sociedade capitalista.

Nesse sentido, passou a ser indispensável escolarizar os grupos minoritários que estavam à margem da pirâmide ativa, distantes das relações trabalhistas tão necessárias para a manutenção e geração de renda per capita dos países. Por conseguinte, um movimento social e reivindicatório vai se delineando acerca das melhorias para o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Compreende-se que tais condições propiciam aos indivíduos com deficiência direitos conforme asseguram os órgãos internacionais,

Bem-estar e a riqueza pessoal, a diminuição dos custos das pessoas com deficiência, a redução das disparidades socioeconômicas entre elas e as pessoas sem deficiência, a melhoria da condição de empregabilidade dessas pessoas e a participação delas nos demais setores sociais (Organização Mundial da Saúde; Banco Mundial, 2012; UNESCO, 2016 *apud* Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 267).

Retomando as discussões para o campo educacional, reitera-se que as

políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares retratam avanços no sistema educacional brasileiro. Após um longo percurso de debates, lutas e reformulações legais, tanto nacionais quanto internacionais, consolidou-se no país uma sociedade democrática e igualitária para todos. Dessa forma, resumem-se consecutivamente como marcos legais, apresentados por Brígida e Limeira (2021),

A Constituição Federal (1988), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A compreensão de que a Educação Inclusiva contempla um modelo de aprendizagem diante da escola regular consiste na diversidade que é inerente a qualquer indivíduo. Esse modelo significa perceber e atender as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de todos os estudantes “deficientes: físicos, mentais, sensoriais, ou malogrados emocionalmente, indivíduos segregados (jovens e adultos), por conta de questões raciais, culturais, de gênero ou ideológicas” (Ferreira; Dechichi; Silva, 2012, p. 68).

As leis que regem a Educação Inclusiva se apoiam fundamentalmente na Constituição Brasileira de 1988, que regulamenta no artigo 205, o direito de todos à educação. Incorpora-se a esta prerrogativa, respeito às outras normativas vindouras que configuram o cenário da educação para a diversidade.

Dessa maneira, Mantoan (2003, p.12) confere notoriedade a afirmativa acima,

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Revisitando as leis que regem as práticas educacionais brasileiras dispostas no portal do Ministério da Educação (MEC), dialoga-se com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96, em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, art. 59 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 2005, p. 25).

As normativas que conduzem as políticas de inclusão da Educação Básica no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais de São Luís do Maranhão, seguem as proposições nacionais e estão dispostas nos documentos municipais que orientam quanto à Educação Especial e asseguram, na Lei nº 3.933 de 18 de agosto de 2000.

[...] deverá preocupar-se em implantar uma política de capacitação dos recursos humanos disponíveis, para melhor atendimento ao ensino especial, que envolva não apenas os professores ligados ao processo, mas todo o corpo docente, administrativo e de apoio da escola (São Luís, 2000).

Posto isso, a valorização da Educação Básica municipal pretende assegurar mais recursos e investimentos para a melhoria deste setor que ainda apresenta muitas disparidades e desafios no tocante ao desenvolvimento das práticas docentes e pedagógicas em consonância com o Estado e a União. Na sequência o município estabelece em Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, o Plano Municipal de Educação da cidade,

Art. 1º. Fica implantado o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Luís - PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Art. 2º.** São diretrizes do PME: **VIII** - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e da educação inclusiva; **IX** - valorização dos profissionais de educação (São Luís, 2015, grifo nosso).

Nessa sincronia, na Educação Inclusiva os docentes qualificados entendem a educação como um novo paradigma que inclui práticas pedagógicas no cenário educacional voltadas para o trabalho com a diversidade, entendendo que a escola é um espaço onde as especificidades precisam ser respeitadas e amparadas em sua totalidade, assegurando que “o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico e cultural, social e histórico” (Morin, 2012 *apud* Brígida; Limeira 2021, p. 09).

Com essa mesma abordagem, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) prima por políticas inclusivas na esfera municipal, “consideram a

perspectiva cultural e social como fundamental para os processos do ensino e da aprendizagem, bem como na inclusão das crianças/estudantes e na valorização dos seus direitos civis na sociedade” (São Luís, 2023, p. 09).

Preconiza-se que a implementação das políticas públicas e a validação jurídica em muitas localidades ainda encara desafios culturais e estruturais para assegurar a inclusão plena de indivíduos com deficiência. A cultura brasileira tem avançado contra preconceitos e estereótipos que embargam a real inclusão de todos. Dito isto, há um movimento histórico crescente para reduzir e/ou extinguir estigmas de incapacidade, ou dependência socioemocional e econômica deste grupo. Sob tal perspectiva, coaduna Jesus *et al.* (2015, p. 50) em suas constatações.

Reestruturar a escola para a garantia do pilar acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os estudantes ainda é um grande desafio, pois o movimento de inclusão escolar conflita-se com a necessidade de investimentos na formação dos docentes para o trabalho com a diversidade, reestruturação das escolas nas esferas filosófica, pedagógica, estrutural e de gestão, construção de novas perspectivas de trabalho docente.

Diante desse mesmo contexto, outros autores contribuem com as explicações acima. Ampliam-se as discussões com Mantoan (2003, p.12) que clarifica, “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”.

Não cabe em uma sociedade que preza pela igualdade, anular e marginalizar as diferenças culturais, sociais e étnicas. É imprescindível avançar na compreensão de que a inclusão envolve muitos paradigmas e barreiras, tais como: a promoção do respeito mútuo, empatia com as minorias, valorização da diversidade humana e das instituições sociais e educacionais.

Os diferentes posicionamentos críticos que estão sendo levantados sobre a prática pedagógica e concomitante ação social e educacional, partem das análises discursivas que compõem todo o processo histórico de determinadas culturas. De fato, o país tem se esforçado para cumprir políticas de inclusão escolar, todavia, encara muitos desafios teóricos e práticos para a concretude das ações assertivas.

3 FORMAÇÃO DOCENTE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS



Fonte: <https://formacaohist.com.br/formacao-continuada-de-professores-alguns-conceitos-interesses-necessidades-e-propostas>

“Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica” (Veiga, 2008, p. 14).

3 FORMAÇÃO DOCENTE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS

A crescente valorização de uma educação que atenda à diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais, exige uma formação mais completa e interdisciplinar dos docentes. Essa formação não se restringe ao domínio de conteúdo, mas engloba também a capacidade de aplicar práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas que favoreçam a participação plena de todos os aprendizes no processo educacional.

Faz-se alusão merecida à análise crítica das autoras Dias e Silva (2020, p. 410),

Os fundamentos da Educação Inclusiva passam, entre outros aspectos, por uma formação docente capaz de considerar as diferenças dos alunos e suas aprendizagens. Neste sentido, é interessante entender em que medida os currículos dos cursos de formação de professores têm sido configurados para permitir discussões e reflexões sobre a diversidade dos alunos.

Importa destacar que a formação inicial de docentes é a base fundamental para a identidade profissional, que condensa a teoria e a prática, preparando-os para os desafios educacionais em diferentes épocas. Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber pedagógico é entendido, "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Perrenoud (2001, p. 223) discorre sobre a natureza pedagógica, dessa maneira "tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação". Dito isto, há necessidade constante de se refletir na ação docente como um exercício contínuo.

Nessa compreensão, as boas práticas docentes enquanto proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento humano e universalização da educação para estudantes com deficiência são essenciais para garantir um ensino de qualidade, conseqüentemente, há menos evasão, pois os estudantes se sentem parte do processo educacional.

Com esse intuito, as formações podem ser momentos de vivência para

contextualizar situações reais que vão além das expectativas idealizadas sobre o que se entende como educação, permitindo que os docentes atuem de forma crítica e inovadora. Em face desses desafios, Nóvoa (2009, p. 30) destaca que, “a educação para todos só faz sentido caso se traduza na aprendizagem de todos”.

Repensar as formações contínuas deve ser um exercício constante para o levantamento de novas abordagens sobre a complexidade de lidar com as transformações e incertezas diante da heterogeneidade de estudantes. O campo educacional não deve limitar os docentes apenas a dominar conteúdos, mas também refletir sobre a prática pedagógica, como um exercício de cidadania, é o que dizem Gasparin e Petenucci (2008, p. 3),

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até os condicionantes sociais, tornando o processo ensino aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais atuais.

Tanto a formação docente inicial como a contínua têm se mostrado um caminho de muitas indagações ao longo dos anos, ao passo que novas concepções, estratégias e recursos surgem diante da globalização de vastos saberes. Esta prerrogativa exige dos docentes um preparo que nem sempre é encontrado nos mesmos, por isso não é justo atribuir a “responsabilidade” somente a eles.

Há fatores internos e externos à prática docente que substanciam esse universo, demandando uma máxima tanto da teoria quanto da prática, o que reúne saberes para a promoção da docência. Segundo Nóvoa (2014, p. 37), “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

A formação inicial e contínua dos docentes é fundamental para o desenvolvimento de práticas colaborativas e inclusivas voltadas à deficiência intelectual. A formação inicial deve proporcionar conhecimentos teóricos e práticos sobre inclusão, preparando o docente para lidar com a diversidade desde o início da carreira. Já a formação contínua permite atualizar saberes, refletir sobre experiências e aprimorar estratégias pedagógicas.

As formações favorecem o trabalho colaborativo entre profissionais da educação, promovendo o planejamento conjunto, a troca de saberes e o acolhimento

das necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, fortalecem uma educação democrática, equitativa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem

Destaca-se que a relevância das formações contínuas para a Educação Especial e Inclusiva abrange um público mais amplo do que se pode quantificar. Ratifica em suas considerações Saviani (1994, p. 24) ao afirmar que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A natureza da formação docente, principalmente no Brasil, enfrenta desafios em relação à adequação para atender ao contexto inclusivo vigente. Embora existam avanços significativos, ainda há um déficit na preparação dos docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula comuns. Sob a responsabilidade dos docentes estarem aptos para trabalhar com práticas inclusivas, é basilar que sua formação inicial e contínua contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, da mesma maneira, estratégias colaborativas de ensino.

O modelo de Educação Inclusiva conversa com as práticas docentes para haver “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” Nóvoa (1995, p. 25). Essa (re)construção de valores nos sujeitos envolvidos é um desafio constante que pode ser discutido nas formações contínuas para que o processo de ensino-aprendizagem atinja a inclusão escolar tão almejada em concordância com os parâmetros legais.

De acordo com Mantoan (2004, p. 45), a Educação Inclusiva “tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação”. Contudo, avanços diante dos paradigmas educacionais somente serão possíveis quando os docentes compreenderem e internalizarem práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

A ampliação das habilidades pedagógicas não se dá de forma intuitiva, requer uma formação interdisciplinar, integrativa e contínua. Os cursos e as formações docentes precisam englobar disciplinas que abordam a inclusão e estimulem práticas pedagógicas diferentes do modelo tradicional.

Reportando-se a essa evidência, são legítimas as considerações de Kassar (2014, p. 222) expressas de maneira consecutiva,

Parece-nos que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do “capacitado” como para a do “especializado”.

Muitas vezes, os docentes encontram-se sozinhos e o que concebem como ideal não é necessariamente o real que pode ser feito. Estes profissionais acabam sendo responsabilizados por situações que não são de sua maestria. Ainda assim, lutam ou calam-se em suas salas de aula cheias de conflitos e incertezas diante de um alunado tão heterogêneo que exige muito além do que uma teoria e prática docente.

Ratifica-se que Viana (2004) e Abramovay (2003) afirmam que os docentes são inconscientemente “mentores, psicólogos, conselheiros tutelares e policiais”, dentre outros papéis que acabam exercendo no âmbito escolar. Confere maior veracidade sobre essa ampla discussão, (*apud* Oliveira; Alves, 2005, p. 228),

Fala-se ainda da agressividade e violência no ambiente escolar, de alunos que não respeitam os professores, não obedecem às suas ordens, desafiam sua autoridade, envolvem-se em brigas com colegas, fazem pichações e depredações na escola, alunos armados na escola, uso de drogas, ameaças, entre outros.

Além dessas questões, Sousa (2018 *apud* Eloy; Coutinho, 2020, p. 3) reforça que a desvalorização do docente no Brasil é um fator preocupante, associada a alguns fatores, tais como:

A questão da Formação de Professor não pode ser dissociada de alguns fatores, tais como as condições precárias de trabalho, os salários aviltantes e a jornada de trabalho excessiva a que se submetem para compensar os baixos salários. Tudo isso é fato na vida dos professores. Além do que, esses fatores causam anomia social, dificultando a formação continuada com qualidade.

Essas e outras questões tornam a discussão acerca da área educacional

um universo de muitas inquietações, pois o fazer pedagógico é repleto de particularidades, excentricidades e complexidades. Logo, as formações docentes são um caminho que pode dirimir reflexões críticas sobre a formação e a profissão para a reconstrução do que fazer e como fazer em uma sala de aula inclusiva.

A motivação e a estimulação tanto dos docentes quanto dos estudantes ainda são a máxima que deve sustentar a concepção de um ensino-aprendizagem possível, pois pensar somente nas dificuldades tornaria a educação formal uma prática inviável. É preciso instrumentalizar os docentes e evitar o desinteresse dos estudantes, pois “o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas mais culturalmente organizadas” (Rego, 1995, p. 11 *apud* Oliveira; Alves, 2005, p. 230).

Tão importante quanto as indagações acima, são as barreiras atitudinais nas escolas que precisam ser rompidas entre os docentes e os estudantes, este é um grande passo para o êxito nas atividades. Concomitante com as parcerias com a família e outros profissionais que também têm demonstrado que o trabalho colaborativo é um importante mecanismo para construção da aprendizagem, “educadores, formuladores de políticas, famílias e pesquisadores precisam aprender com os sucessos e barreiras dos outros para facilitar sistemas educacionais eficazes” (Tauba; Fosterb, 2020, p. 277, tradução nossa).

O ensino e a prática colaborativa abordados nesta pesquisa são entendidos enquanto mecanismo de cooperação que envolve muitos agentes; pesquisadores ou consultores, educadores especialistas, docentes das salas de aula comuns, família, estudantes com e sem deficiência e todo o corpo escolar. Se todos estiverem verdadeiramente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, se alcançará uma rede de apoio compartilhada, onde todos são importantes pois serão coadjuvantes em prol de uma Educação Inclusiva.

Contribuindo com a abordagem explicitada, a pesquisa mais atual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta através de notas estatísticas, o Censo Escolar da Educação Básica.

Tomando como base a faixa etária de 4 a 17 anos de estudantes, público-alvo da Educação Especial, “verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando

de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022” (Brasil, 2023). Estes dados, para nós pesquisadores foram superados, tendo em vista o crescente número de matrículas nos anos de 2023, 2024 e 2025.

A realidade da UEB RFR não é diferente das demais da rede municipal de São Luís. A demanda de estudantes com deficiência, a cada ano vem aumentando e as inquietações dos docentes quanto a prática pedagógica com este público nas salas de aula comuns são um desafio constante.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, oferece semestralmente cursos de qualificação na área da Educação Especial: Deficiências, Atendimento Educacional Especializado e Tecnologia Assistiva, dentre outros, para dirimir a angústia de alguns docentes, todavia ainda há uma grande parcela que não é alcançada.

Em interface às análises de Carvalho e Simões (2002), os motivos dos docentes quanto à negativa em relação aos cursos são diversos. Eles vão desde a pouca oferta de vagas, distância entre os polos de encontro, sobrecarga de trabalho, indiferença ou não identificação com o público em questão, “estudantes com deficiência”, a não remuneração extra pela qualificação, a desatualização sobre a legislação decorrente, o desconhecimento sobre as diversas dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem que a cada ano estão mais em evidência nas escolas.

Nesse contexto, o despreparo, a insegurança e a dúvida (O que fazer? Como fazer?) são um recorrente desafio da prática docente inclusiva nas salas de aula comuns do ensino regular. Muito disso, se dá em virtude dos discursos advindos de alguns docentes em que os estudantes com deficiência deveriam frequentar somente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um equívoco a ser contestado de maneira veemente na Educação Especial e Inclusiva.

Dessa forma, o ambiente de formação docente precisa ser reconhecido como um espaço de aprendizagem, de compartilhamento de experiências e de angústias que não são isoladas, “porque dificuldade maior do que a de ouvir o outro, só mesmo a de ouvir a nós mesmos” (Alarcão, 2007, p. 83). Em sua grande maioria, os docentes uma hora ou outra passarão pelos mesmos dilemas e situações de desafio quanto à prática pedagógica.

Pode-se analisar com o exposto que os docentes passam a inferir que suas inquietações são comuns e inerentes a muitos outros que, hora ou outra,

simplesmente não sabem o que fazer, se sentem sozinhos porque são eles quem de fato são responsabilizados pelo sucesso ou não dos seus aprendizes. Os regentes das classes comuns necessitam entender que podem melhorar sempre suas práticas pedagógicas, eis o valor *mister* das constantes qualificações “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997, p. 32).

Tem-se como pressupostos teóricos para outros estudos que o levantamento de dados, tal qual as experiências pedagógicas, servirão sempre de suporte para a replicação de demais pesquisas no campo educacional sobre a formação docente e as práticas inclusivas.

O docente não sabe tudo, tão pouco, conseguirá sozinho estar apto para o trabalho educacional com a heterogeneidade de estudantes que passam por muitas transformações, por isso é necessário “[...] refletir a formação de professores para atuar em um paradigma de educação que busca a equiparação de oportunidades e qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos” (Freitas, 2006, p. 162 *apud* Santos, 2020, p. 20).

Diante desses significados, o docente na perspectiva da Educação Inclusiva deve comungar de um pensamento reflexivo, de que a mudança faz parte das interações sociais, assim os indivíduos não podem ser oprimidos por causa de suas vulnerabilidades. Precisam ter acesso ao conhecimento e podem aprender juntos. Coaduna para tal enfoque Freire (2005, p. 38) ao reiterar que, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Em conformidade com essa proposta, o Conselho Nacional de Educação em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica institui a resolução de nº 02/2001 sob art. 8, inciso I que trata da capacitação para essa efetividade, “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (Brasil, 2001, p. 71).

Em linhas diretas, é possível apontar que “a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras” é o que confirmam (Simões, 2016, p. 126 *apud* Dias; Silva, 2020, p. 420). Este dado é preocupante, tendo em vista que há leis claras sobre a urgência em preparar os docentes para uma escola na perspectiva inclusiva ainda em ascensão.

Na Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas envolvem estratégias que estimulam as habilidades dos estudantes e oferecem apoio personalizado ou adaptado. Toma-se como exemplo o uso de adaptações curriculares, que possibilitam a adequação dos conteúdos e uma metodologia de ensino para atender às especificidades dos aprendizes. Frias e Menezes (2008, p. 14) compreendem que “não há modelos pedagógicos prontos, fechados, nem diretrizes que possam dar conta de uma transformação da escola tradicional para uma escola inclusiva”.

As adaptações curriculares, o emprego de metodologias ativas e colaborativas em salas de aula comuns advêm como estratégias positivas que têm se mostrado eficientes na promoção da Educação Inclusiva. A aprendizagem colaborativa é uma prática que propicia a interação entre os estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, estimulando a cooperação, a atenção e o cuidado mútuo. Para Mortimer (2003 *apud* Oliveira, 2024, p. 422), a aprendizagem cooperativa “é uma abordagem que valoriza a colaboração entre os alunos como uma forma de promover o aprendizado e a inclusão social”.

Nesse entendimento, a prática colaborativa entre os docentes e toda a equipe escolar é fundamental para uma Educação Inclusiva de sucesso. Com essa mesma visão, Pozo (2002, p.92) declara que “a colaboração e o trabalho em equipe podem ajudar a construir um senso de comunidade e pertencimento, criando um ambiente escolar mais positivo e acolhedor para todos”.

Alguns autores sintetizam modelos de ensino colaborativo para as práticas inclusivas; serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo (co-professor ou co-regente) e equipes de serviços (Gargiulo, 2003 *apud* Pereira, 2009). Contudo, serão exemplificados somente os conceitos mais abordados, no quadro 1.

Quadro 1 - Modelos de ensino colaborativo

Modelo de ensino	Conceito	Autor
Serviços de consultoria	É fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com necessidades especiais dentro do mais apropriado contexto, por isso os possibilitando alcançar a máxima interação construtiva com seus pares não diferentes	Mendes <i>et al.</i> , 2009
Ensino cooperativo	É a prestação de serviço da Educação Especial em que educadores do Ensino Especial e da	Cook; Friend, 1995; Murawski;

	escola comum têm a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar coletivamente o processo ensino-aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes	Swanson; 2000 <i>apud</i> Pereira, 2009
Equipes de serviço	-	-

Fonte: Adaptada pela autora

A prática colaborativa para esta pesquisa tem um sentido mais amplo que somente o trabalho conjunto do docente especialista junto ao docente regente. É uma proposição que vai além do chão da escola, pois envolve muitos coparticipantes que visam práticas educacionais e sociais ao mesmo tempo.

Para refletir sobre o trabalho conjunto, cabe a compreensão de um “processo que requer que os professores tenham novas compreensões sobre seu trabalho, seu propósito, como unir isto, e como conectar o seu trabalho com o outro” (Janney, *et al.*, 1995 *apud* Capellini, 2004, p. 91). A colaboração é uma ação que valoriza a diversidade, promovendo a troca de saberes entre os docentes e os estudantes. Ao integrar diferentes perspectivas, se fortalece a aprendizagem coletiva, rompendo barreiras para a participação de todos no processo educativo.

O trabalho colaborativo propicia aos docentes se apoiarem mutuamente e compartilharem estratégias para enfrentar os desafios da inclusão, o que é demasiadamente importante nas escolas onde há falta de especialistas em Educação Especial, a exemplo das escolas públicas brasileiras.

Conjuntamente às ações escolares, a colaboração da família dos estudantes é essencial para o sucesso da inclusão. É papel da família entender primeiramente as necessidades das crianças ou jovens e, juntamente com a escola, traçar estratégias que possibilitem um aprendizado significativo. Para que o trabalho colaborativo dê resultados, é necessário que os docentes estejam qualificados para dialogar também com as famílias, valorizando as experiências advindas dos lares dos estudantes.

Nessa perspectiva Oliveira (2021, p. 207), considera que “a família, como principal apoio do deficiente, é responsável por proporcionar as possibilidades de acesso e permanência desse indivíduo nas diferentes esferas da sociedade; dentre elas no âmbito educacional”.

Na concepção de Cubero (1995, p. 253), a escola e a família precisam ser

parceiras,

A escola é junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos, que persegue expressões no currículo acadêmico, como em outros não planejados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da vida.

Com o propósito de que as práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas se tornem uma realidade, é indispensável investir em formações contínuas, focando nos diferentes parâmetros que a inclusão apresenta, e que se disponibilize aos docentes ferramentas práticas para aplicá-las nas escolas regulares.

Como elucida Mantoan (2003), a inclusão é um compromisso que deve ser compartilhado por toda a sociedade. Todavia, é na escola, por intermédio das práticas pedagógicas assertivas, que a aprendizagem formal irá acontecer. Com esse objetivo maior, o investimento em uma formação docente é primordial para que os docentes possam consolidar um ensino de qualidade que valorize a diversidade.

Dessa forma, convém ressaltar que o docente também aprende com o estudante. Assim, Ainscow (1997, p.16) endossa que,

Sejam estimulados a utilizar, de forma mais eficiente, os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. Refiro-me, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos.

Para tanto, as formações contínuas com respaldo nos pressupostos legais voltadas para a realidade socioeducacional atual são uma proposta pedagógica contributiva para os docentes refletirem sobre a importância da teoria e da prática indissociáveis. Esta análise há de ser vista como um caminho em que se redescobre todos os dias novas possibilidades para enfrentar as intempéries que vão se delineando em uma escola regular verdadeiramente inclusiva.

4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS ESPECIFICIDADES BIOPSISSOCIAIS



Fonte: https://pt.pngtree.com/freepng/intellectual-disability-rgb-color-icon-think-flat-illness-vector_10372300.html

“O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 867).

4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS ESPECIFICIDADES BIOPSISSOCIAIS

Nessa seção a análise qualitativa servirá de aporte para entender como os indivíduos com deficiência têm necessidades singulares que devem ser respeitadas. A pesquisa não se centrará em quantificar, mas em distinguir as características, pois eles precisam ser reconhecidos com suas especificidades.

Diferente de outras deficiências identificadas visualmente, a Deficiência Intelectual (DI) nem sempre tem um padrão de fácil definição, por isso precisa ser compreendida e averiguada com os devidos critérios clínicos e, por conseguinte, pedagógicos. Essa deficiência passou a receber mais atenção e uma maior clareza a partir da Declaração de Montreal em 2004.

A partir deste documento tornou-se possível estabelecer pareceres que possibilitaram intervenções, e “sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência” (Montreal, 2004). Com essa máxima, a deficiência deixou de ser entendida como uma sentença incapacitante e com prejuízos sem mudanças a longo prazo.

A descrição desse cenário voltado para as supostas incapacidades das deficiências, perpassa pela análise crítica de Diniz e Santos (2010, p. 10),

Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais?

Diante de tais reflexões, faz-se imprescindível a correta identificação da DI para não a denominar como outras comorbidades. Dando a devida ênfase a essa deficiência, distingue-se que durante muito tempo ela foi confundida com doença mental, dadas as características que não eram definidas claramente.

A Deficiência Intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) é especificada (o) como um desenvolvimento cognitivo abaixo da média, podendo ser de ordem interna ou externa, desencadeando dificuldade tanto “no

funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia e se origina antes da idade de 18 anos” (Chaves, 2019, p. 19).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) define a DI como uma limitação cognitiva e mensurada pelo Quociente de Inteligência (QI), parte da classificação dos Transtornos do Neurodesenvolvimento especificando sua gravidade: leve, moderada, grave, severa e ainda como Atraso Global do Desenvolvimento. Essas características agrupadas servem para o diagnóstico de uma condição médica que é pertinente o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

A Deficiência Intelectual era conhecida como retardo mental até 2010 segundo a American Association on Intellectual and Development Disabilities (AAIDD). Esta nomenclatura é utilizada até hoje na área médica, entendida do ponto de vista de aspectos extra e intrassubjetivos que podem ter origem em fatores hereditários, não herdados, ambientais e multifatoriais que podem se apresentar no período do desenvolvimento fetal, infantil ou juvenil.

Distingue-se que nesta pesquisa foram abordadas duas teorias de grande importância no campo científico: a teoria Biopsicossocial e a Histórico-Cultural. Contudo, nenhuma é mais ou menos válida para a compreensão do desenvolvimento humano, ambas são distintas com fundamentação especificamente comprovada, todavia podem complementar-se. Dessa maneira, apresentá-las com suas características singulares é uma tentativa de encontrar lacunas que não podem ser explicadas sob apenas um ponto de vista.

Para Della-Rosa (2010), as características biológicas apresentadas na DI vão desde o atraso das habilidades cognitivas, comorbidades, não amadurecimento da idade cronológica, sequelas de ordem motoras e sensoriais, debilidades, dificuldade quanto à interação social, ausência de independência, e de vida autônoma.

A Deficiência Intelectual pode estar atrelada a algumas intercorrências, advindas de origens diversas como Della-Rosa (2010, grifo nosso) apresenta:

Origem Genética ou Hereditária - casamentos consanguíneos, Hiperfenilalaninemia (Fenilcetonúria), Hipotireoidismo congênito, Síndrome do cromossomo X-frágil (FRAX), Síndrome de Down, Síndrome de Turner, Síndrome de Klinefelter, dentre outras. **Origem Ambiental ou Não-**

Hereditária - agentes infecciosos, agentes químicos, doenças do metabolismo materno, como o diabetes, e o hipertireoidismo materno e os distúrbios genéticos, prematuridade, parto distócico com hipóxia ou anorexia intercorrente, a incompatibilidade Rh materno-fetal e a hiperbilirrubinemia, traumatismos com lesão do Sistema Nervoso Central (SNC), envenenamentos, alterações vasculares ou degenerativas cerebrais, a desnutrição da gestante, convulsões, privação emocional, Toxoplasmose, Rubéola, Citomegalovirose, Herpes. Sífilis, Síndrome Alcoólica Fetal, dentre outras.

As características provenientes das origens expressas são um caminho para entender a deficiência, exigindo uma compreensão ampla e humanizada sobre as especificidades de cada sujeito. Demonstra-se que nem toda deficiência é previsível e reconhecer essa complexidade é essencial para promover intervenções precoces e práticas inclusivas na educação e na sociedade.

As primeiras abordagens sobre a tal “incapacidade” na literatura datam de quando o francês Jean Itard voltou seus estudos para o menino Victor de Aveyron nomeado de “menino selvagem”. Ele apresentava um comportamento nada convencional para a época, dado as características não adaptativas e baixo cognitivo, “essa identidade levava necessariamente a concluir que acometido de uma doença até agora olhada como incurável, ele não era suscetível de espécie alguma de sociabilidade e de instrução” (Itard, 1801/2000, p. 132 *apud* Cordeiro, 2000, p. 35). Segue a imagem 1 do menino Victor de Aveyron abaixo,

Imagem 1 - Victor de Aveyron



Fonte: Colégio Diocesano Nossa Senhora de Aparecida (2021)

Para Rosa (2000), em meados de 1800, na Floresta de La Caune na França, foi encontrado vivendo sozinho um menino de aproximadamente 12 anos

com um comportamento nada convencional para a época. Logo, despertou a curiosidade do médico e pesquisador Jean Marc Gaspard Itard que não conseguia conceber como aquele garoto tinha um comportamento tão rudimentar.

O menino foi encaminhado para o asilo de Saint Affrique, e depois para a Escola Central de Rodez, onde recebeu um parecer de Pierre Joseph Bonnaterre, um importante professor de História Natural, comparando-o a “uma variedade da espécie humana – *homo ferus*” (Banks-Leite; Galvão, 2000). Mediante essas condições, Bonaterre (1800 *apud* Montanari, 1978, p. 8) transcreve alguns critérios quanto à identificação,

[...] se tem sensações, estas não provocam ideação, carece ainda da faculdade de compará-las entre si; poder-se-ia afirmar que não existe correspondência entre sua mente e seu corpo e que não é capaz de reflexão; não tem, por conseguinte, nem discernimento, nem espírito, nem memória (tradução nossa).

Outro renomado estudioso, posterior a Itard, foi Édouard Séguin que se preocupou também com esta deficiência, “buscou superar uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos por meio de propostas e ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual” (Rosa, 2000, p. 51).

Nesse sentido, a Deficiência Intelectual é compreendida como uma condição que embarga a capacidade cognitiva e adaptativa do indivíduo, é um fenômeno que perpassa diversas fases histórico-culturais, moldada pelas interpretações e intervenções de cada época. Em diferentes séculos, a percepção sobre a DI passou por transformações significativas, influenciadas por fatores culturais, religiosos e científicos, acomodando formas de exclusão desta deficiência na sociedade.

O modelo Holístico ou Biopsicossocial é abordado nesta pesquisa para caracterizar a Deficiência Intelectual. Ele foi elaborado em 1977 pelo psiquiatra George Libman Engel, o pesquisador estabeleceu uma relação direta entre os aspectos culturais, sociais e psicológicos que permeiam o universo dos indivíduos com deficiência pela abrangência que as características biológicas e/ou psicológicas desencadeiam no desenvolvimento de suas especificidades (Saragoça; Candeias, 2019).

Historicamente, indivíduos com deficiência intelectual enfrentaram um

contexto de incapacidade e um grave estigma na sociedade. Devido à falta de compreensão científica, tal qual as outras deficiências, a DI foi encarada durante muito tempo como um mal com características inconvenientes para os padrões de normalidade, logo sofreram práticas de exclusão social e omissão familiar.

Bernardi (2015, p. 51) refuta que os indivíduos com DI devem ser percebidos “como capazes de conviver em um ambiente vasto de possibilidades, rico em interações, com o conhecimento de novas técnicas e um enorme avanço científico, mas as crenças sociais dificultam em função do preconceito”.

As características biopsicossociais estão ligadas a um conjunto de fatores que implicam a compreensão de que a Deficiência Intelectual não pode ser entendida fora de um contexto mais amplo,

Os modelos biomédico e social da deficiência possuem implicações importantes para as políticas sociais brasileiras, uma vez que o modelo biomédico localiza a deficiência no corpo do indivíduo, como resultado inevitável dos impedimentos físicos, cognitivos ou sensoriais, enquanto o modelo social reconhece as limitações dos impedimentos corporais, mas defende que as desvantagens não são consequências do corpo e, sim, uma condição imposta por ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade corporal (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2010, p. 54 *apud* Chaves; Rossato, 2019, p. 05).

A relevância deste modelo se dá pelo entendimento que as características biopsicossociais são essenciais para a compreensão da deficiência intelectual, pois envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais que afetam o desenvolvimento global dos indivíduos. Essa abordagem permite identificar limitações e potencialidades, favorecendo intervenções adequadas, ao reconhecer as singularidades de cada aprendiz. O que contribui para uma educação mais inclusiva, respeitosa e eficaz, combatendo estigmas e incentivando a participação social.

No século XX, houve importantes pesquisas e estudos na área médica e psicológica sobre a Deficiência Intelectual. No Brasil, nomes como o de Helena Antipoff foram promissores na reformulação e compreensão sobre a saúde mental e a deficiência. Posterior aos anos 1950 e 1960, as políticas públicas e os movimentos internacionais e nacionais de direitos humanos começaram a emergir debates no país, disseminando mais instituições e programas voltados para a integração dos indivíduos com deficiência intelectual (Jannuzzi, 2004).

A partir desses marcos, surgiram instituições como a Associação de Pais

e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi do Brasil, que passaram a desempenhar um papel significativo no atendimento, acompanhamento e no suporte às crianças e jovens com deficiência intelectual. Refletindo, Nunes e Ferreira (1994) retratam que a APAE contribuiu para a mudança na percepção pública desta deficiência, entretanto, inicialmente o enfoque foi mais assistencialista do que inclusivo, ainda assim o instituto passou a ser referência em Educação Especial no país.

Depois de 1980, com as mudanças históricas neste período, o enfrentamento pelos direitos dos indivíduos com deficiência intelectual logrou fortemente diante dos movimentos pela redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988. Essa meta constitucional garantiu direitos a todos os cidadãos, independentemente de suas especificidades, o que propiciou um estatuto mais inclusivo (Brasil, 1988).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência sob a Lei nº 13.146/2015, igualmente conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, é um marco significativo no que diz respeito à garantia de direitos e à construção de uma sociedade mais democrática. Em congruência, Mantoan (2003, p.15) assegura que a inclusão é uma responsabilidade que envolve educadores, familiares, profissionais de saúde e a sociedade em geral,

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças - culturais, sociais, étnicas nos processos, pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

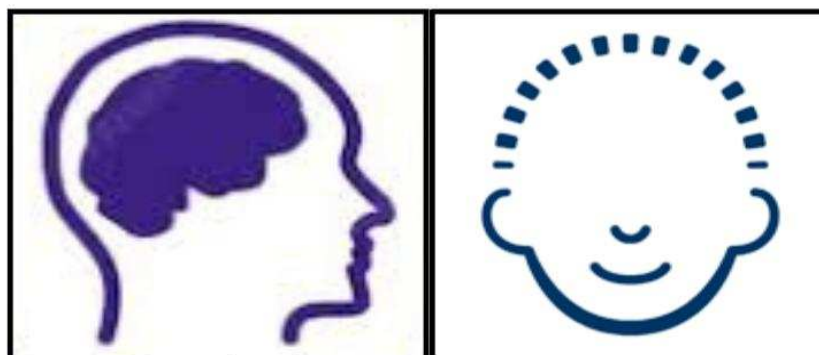
A esse respeito, enfatiza-se que a inclusão promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de combater preconceitos. Ao adaptar estratégias e recursos pedagógicos, valoriza-se a diversidade, fortalecendo o direito à aprendizagem, contribuindo para uma sociedade menos desigual.

Pletsch (2009) explica que a deficiência adquiriu diferentes nomenclaturas ao longo dos anos, “idiotia, debilidade mental, infradotação, imbecilidade, retardo mental, déficit intelectual/cognitivo” (*apud* Munhoz; Dias; Santos, 2022, p. 71). Somente em 1995, no simpósio Deficiência Intelectual: Programas, Políticas Públicas e Planejamento para o Futuro, empreendido pela Organização das Nações

Unidas (ONU), em Nova York, convencionou-se o termo utilizado Deficiência Intelectual.

Observa-se na imagem 2 alguns símbolos que representam a Deficiência Intelectual localizados na plataforma de busca Google.com.

Imagem 2 - Símbolos da Deficiência Intelectual



Fonte: Adaptada pela autora

O desafio de alcançar uma escola inovadora à frente de modelos superados e/ou que se somam ainda serão alvo de muitas discussões diante das transformações culturais, históricas e sociais. Atualmente, não se esgotam as diversas realidades e diferentes cenários de aprendizagem, por isso é vital atentar para “experiências anteriores positivas com pessoas com DI que estão associadas às atitudes dos professores, especialmente nas dimensões afetiva e comportamental” (Sermier Dessemontet; Bless, 2013, 2014 *apud* Gaggioli; Sannipoli, 2021, p. 1040). Essas práticas inclusivas refletem nas relações que se constroem para além do chão das escolas.

Segundo o viés Histórico-Cultural adotado por Vygotsky (1987, p.68), “é sumamente relevante para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura”. Essa concepção é adotada na Teoria da Aprendizagem pelo Construtivismo.

O autor supracitado evidencia a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores. De certo, ele enfatiza que “a criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente” (Vygotsky, 1993, p. 25).

Confere igual veracidade Rego (1995) que retoma os postulados de

Vygotsky, “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (*apud* Oliveira; Alves, 2005, p. 229).

Observa-se que a Deficiência Intelectual é uma condição individual que afeta diretamente as relações sociais, o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, cultura, escola, tecnologia, dentre outros que influenciam determinantemente no processo de aprendizagem e formação individual de cada indivíduo. Em seus estudos Mantoan (2008, 123) ratifica a seguinte consideração,

Equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio, o perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o simbólico.

Além disso, quando o estudante com DI se sente inserido, parte integrante do seu processo de aprendizagem, se percebe capaz, ele passa a ter autonomia no pensar e agir, “é importante destacar que cada indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem, independentemente de qualquer deficiência” (Lustosa, 2017, p. 27 *apud* Costa, 2022, p. 19). Com o devido mérito, sua participação torna-se um importante mecanismo de interação social, e como resultado sua condição biopsicossocial apontará as habilidades. As quais poderão ser estimuladas e trabalhadas respeitando-se as limitações, levando o indivíduo à superação, inclusive de preconceitos sociais.

Diante do exposto é *mister* reportar que os estudantes com deficiência intelectual fazem parte do grupo caracterizado como público-alvo da Educação Especial. Eles devem estar inseridos nas salas de aula comuns e carecem ser assistidos pelos educadores especialistas nas Salas de Recursos Multifuncionais em contraturno, como determina as diretrizes legais. O currículo deve ser flexível para atendê-los, bem como as atividades para que eles possam ter as mesmas oportunidades, construindo aprendizagens significativas, assim como os demais aprendizes.

Para acompanhar as diversas mudanças na área educacional, as políticas públicas que giram em torno da Educação Especial e Inclusiva são demasiadamente

importantes e necessárias para orientar constantes formações docentes para o crescimento pessoal e profissional dos professores em prol da melhoria das práticas pedagógicas nas escolas regulares.

Nessa conjectura, Carvalho (2016, p. 31) discorre a respeito da seguinte forma,

As escolas inclusivas são escolas para todos [...]. Sob essa ótica não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Dentro dessa esfera de conhecimento, a Educação Inclusiva mostra-se fundamental para os estudantes com deficiência intelectual, pois garante o acesso equitativo ao ensino, respeitando as diferenças e potencializando as especificidades em cada estudante.

Nesse sentido, “tornar-se pessoa é participar ativamente das dinâmicas sociais que nos circunscrevem e nos constituem. O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantêm conosco” (Silva; Ribeiro; Mieto, 2010, p. 206 *apud* Chaves; Rossato, 2019, p. 05). Torna-se relevante considerar ainda as dimensões afetivas e comportamentais dos aprendizes que estão intimamente ligadas à maneira como as relações com os outros se estabelecem.

Nessa assertiva, Carneiro (2007, p. 34) esclarece que, “o ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a convivência com o outro que vai possibilitar que esse processo se concretize”. Todas as discussões que giram em torno de indivíduos com deficiência são salutares para a construção de direitos comuns em uma sociedade menos desigual e mais justa.

A autonomia precisa ser entendida como uma marca indelével de cada um. Assim, deve-se considerar a convivência um princípio significativo e prioritário para a integração e participação na sociedade com todos, tendo em vista mudanças na concepção ideológica das futuras gerações sobre a inclusão social em seu sentido incomensurável de cada ser humano.

5 ENSINO-APRENDIZAGEM COM A MEDIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fbr.freepik.com%2Fvetores%2Feducador&psig=AOvVaw0fAyWL1G49Lpfhbl3euq44&ust=1729516243879000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjRxqFwoTCMCiqMOEnYkDFQAAAAAdAAAAABBY>

“É importante que o professor avalie os recursos que serão utilizados verificando quais objetos são de interesse dos alunos e se necessário, fazendo adaptação”
(Brito; Geller, 2020, p. 7).

5 ENSINO-APRENDIZAGEM COM A MEDIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS

A inclusão não pode ser encarada pelo docente como um problema, mas como um desafio a ser superado. A inserção da diversidade estudantil em espaços comuns é uma realidade soberana em que os órgãos governamentais, a escola e a família não podem se abster. Tendo em vista que o desenvolvimento humano acontece a partir das interações sociais, “é importante destacar que cada indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem, independente de qualquer deficiência” (Lustosa, 2017, p. 27).

Sobre essa sentença, Viana e Gomes (2021, p.17) entendem que esse é um meio de educação formal importante,

Compreender como o indivíduo com Deficiência Intelectual aprende e qual sua apreensão dessa aprendizagem pode ser um importante meio para nortear as ações educacionais, evitando que elas sejam vagas e inconsequentes, e que desconsiderem as características peculiares da pessoa com deficiência, que possui aspectos que lhe são intrínsecos.

O processo de ensino-aprendizagem requer dos sujeitos envolvidos um desejo que precisa ser mútuo, tanto do docente em mediar o ensino quanto do estudante em querer alcançar uma aprendizagem significativa. Aliás, o contexto social também precisa ser relevante, “os modelos biomédico e social da deficiência possuem implicações importantes para as políticas sociais brasileiras [...] as desvantagens não são consequências do corpo e, sim, uma condição imposta por ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade corporal” (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2010, p. 54 *apud* Chaves; Rossato, 2019, p. 05).

Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação indissociável, assegura-se que os sujeitos envolvidos devem estar imbuídos do desejo de querer construir acepções juntos. As situações-problemas devem ser constituídas de vivências que vão além da sala de aula, logo a postura de quem ensina e de quem aprende não são meros papéis educacionais, são também sociais.

A natureza dessa pesquisa sugere uma competência do ensino-aprendizagem que requer uma sintonia entre os docentes e os estudantes,

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos (Libâneo, 1994, p. 90).

A luz dessas assertivas, entende-se que a mediação qualificada e o apoio pedagógico propiciam a participação ativa dos estudantes. Valorizar esse processo é respeitar a diversidade, romper barreiras e assegurar o direito à aprendizagem, contribuindo para uma escola mais democrática e acolhedora.

Coaduna com o trabalho docente, “destacar competências relativas à organização de situações de aprendizagem; à administração da progressão das aprendizagens; à utilização de dispositivos de diferenciação” (Alves *et al.*, 2019, p. 02). Logo, diante de uma heterogeneidade de estudantes, há muitas possibilidades de se reinventar as práticas que atendam às reais necessidades de todos os aprendizes para a participação e interação com seus pares.

A diferenciação do tipo de ensino é contributiva e pode ser entendida sob diferentes prismas, está alicerçada em teorias de aprendizagem que acompanham as transformações que ocorrem em contextos históricos distintos. O conceito é abordado por Marin e Braun (2014, p. 4), “diferenciar o ensino é organizar estratégias variadas e utilizar múltiplos recursos que favoreçam a aprendizagem. É olhar o habitual da sala de aula e propor diferente, de outro jeito, sem minimizar ou inferiorizar o que é ensinado”.

As teorias da aprendizagem estão ligadas a modelos de aprendizagem e tendências pedagógicas que ao longo de décadas foram balizadoras das práticas docentes. Muitas vezes, tornando a aprendizagem condicionadora ou transformadora sob o ponto de vista de irrefutáveis pesquisadores da psicologia e da educação com grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O quadro 2 apresenta uma síntese de diferentes abordagens, teóricos, conteúdos ou palavras-chave sobre as Teorias da Aprendizagem.

Quadro 2 - Teorias da Aprendizagem

TEORIAS DA APRENDIZAGEM		
Abordagens	Teóricos	Conteúdos

Behaviorista (Comportamentalista)	Pavlov (1846-1936) Watson (1878-1958) Wallon (1879-1962) Skinner (1904-1990)	• Estímulos e respostas; • Condicionamento; • Reforço de respostas; • Conexões neurais.
Cognitivista	Bruner (1915-2016) Ausubel (1918-2008)	• Aprendizagem significativa; • Afetividade; • Conhecimento prévio; • Currículo em espiral e alternativas.
Construtivista (Interacionista)	(Sócio-cognitivista) Piaget (1896-1980)	• Assimilação; • Adaptação; • Acomodação; • Períodos ou estados de desenvolvimento.
	(Sócio-construtivista) Vygotsky (1896-1934)	• Cultura; • Interação social; • Mediação; • Zona de desenvolvimento proximal.
Humanista	Freire (1921-1997)	• Dialogicidade; • Contextualização; • Problemática; • Autonomia.
	Rogers (1902-1987) Novak (1932-2023)	• Mapeamento conceitual; • Avaliação; • Aprendizagem transformadora; • Aprendizagem vivencial.
Social Cognitiva (Conectivista)	Downes (1959-) Siemes (1970-)	• Trabalhos com projetos; • Tecnologias; • Interação; • Adaptação da memória.

Fonte: Adaptado de Messeder (2020) pela autora

As Teorias da Aprendizagem até hoje servem como um aporte educacional, foram e são vivenciadas em diferentes contextos históricos no Brasil, as quais não se resumem a meras práticas engessadas. São norteadores das competências e habilidades que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem com distintas abordagens, mostrando como se deu a utilização de recursos pedagógicos para estudantes com deficiência, objeto de estudo desta pesquisa. Assim, explicitam Oliveira, Araújo e Veit (2017, p.15),

As teorias de aprendizagem são importantes, dentre outros aspectos, porque possibilitam aos professores adquirirem conhecimentos, atitudes, crenças, habilidades, fundamentais para atingir os objetivos de ensino, são elas que norteiam as práticas didáticas dos professores. Sem fundamentação teórica de aprendizagem, entendemos que as práticas de um professor tendem a tornar-se um tanto intuitivas, beirando a tentativa e

erro.

Em uma escala didática alinhada com o contexto histórico, a primeira teoria a ser abordada é a Behaviorista ou Comportamentalista, que tem um renomado grupo de autores como Pavlov, Watson, Wallon e Skinner, dentre outros. Esta teoria enfatiza o reforço positivo, que consiste em condicionar a aprendizagem a uma passível decodificação, desconsiderando aspectos internos e limitando a independência dos aprendizes.

Neste contexto, os recursos pedagógicos eram empregados a partir de 1846 como instrumentos para uma aprendizagem com base em perguntas e respostas de maneira meramente reproduzida, e os estudantes com deficiência não eram vistos como sujeitos capazes de aprender com autonomia.

Complementam-se os argumentos com Finger (2007, p. 9), “para esse grupo de teóricos, o comportamento é a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, sendo que tal resposta pode sempre ser observada, descrita e quantificada”.

Surge no cenário educacional outra abordagem, a Cognitivista com Ausubel, Bruner e outros pesquisadores, que se centraram na relevância também dos conhecimentos empíricos, assim como no Behaviorismo. Os docentes são responsáveis pela estimulação cognitiva dos aprendizes, trata-se de um ensino-aprendizagem, “por meio de materiais que sejam potencialmente significativos, de modo a acionar os conhecimentos prévios relevantes dos estudantes, possibilitando a aprendizagem significativa” (Kripka *et al.* 2020, p. 43).

Com outro entendimento, o Construtivismo e/ou Interacionismo têm dois precursores de destaque, Piaget e Vygotsky. Esta abordagem visa à construção dos conhecimentos pelos próprios estudantes com autonomia. Em tese, a partir desta concepção de aprendizagem, os estudantes com deficiência começaram a ser assistidos como aprendizes com direitos educacionais igualitários na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Com ênfase, Carretero (1997, p. 36) compreende que o Construtivismo,

É a ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência,

segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano.

Pelo exposto, depreende-se que, mediante esta concepção, há uma justa atenção para lidar com o indivíduo como um todo. A escola passa a preocupar-se em como devem ser dirigidas as intervenções individualizadas na escola regular. Sob o viés interacionista, há mudanças de paradigmas quanto ao processo de ensino-aprendizagem para contemplar a diversidade. Ora, os estudantes com deficiência faziam parte prioritariamente da Educação Especial, onde eram segregados em turmas com práticas docentes padronizadas de ensino.

Piaget, embora se volte para esta abordagem pensando nos sujeitos em processo de construção da aprendizagem, é considerado também cognitivista, ao defender a valorização dos processos mentais com a sistematização da acomodação e assimilação dos conteúdos por métodos mais interativos.

Para Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p.17), a interpretação interacionista de Piaget concebia que, “o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis”. Nesse sentido, a prática docente com a utilização de recursos voltados para a aprendizagem, demanda adaptações para garantir a acessibilidade dos aprendizes, é uma abordagem muito utilizada com estudantes com deficiência, inclusive a intelectual.

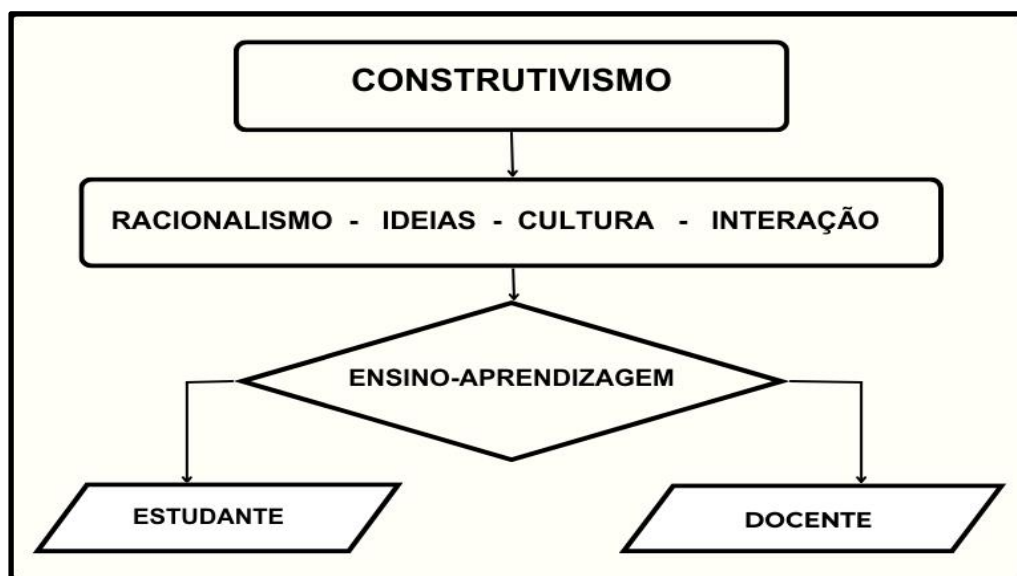
Vygotsky é considerado um pesquisador socioconstrutivista, ele enfatizava o papel do meio e da interação social, onde a fusão dos processos orgânicos/maturacionais conjuntamente com a cultura propicia o desenvolvimento intelectual. Assertivamente, sintetiza Oliveira (1992, p. 24), “a cultura se torna parte da natureza humana, num processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”.

As pesquisas mais atuais no cenário educacional utilizam-se desta teoria para fomentar novos estudos e práticas escolares voltadas para a deficiência intelectual, “cabe ressaltar que uma deficiência não contém inscrita em si mesma o prognóstico do desenvolvimento, uma vez que esse é tensionado por diversos fatores” (Mitjáns Martinez, 2012, Mitjáns Martinez; González Rey, 2017 *apud* Chaves; Rossato, 2019, p. 06).

Em decorrência, segue o fluxograma (imagem 3) abaixo que sintetiza

algumas palavras-chave sobre a abordagem Construtivista.

Imagem 3 - Fluxograma: Palavras-chave sobre Abordagem Construtivista



Fonte: Adaptada da autora

No Brasil, a falta de recursos pedagógicos e estruturais limita a eficácia da concepção Construtivista para as práticas educacionais e sociais inclusivas. Esta abordagem Histórico-Cultural é um dos aportes teóricos para esta pesquisa, pela sua importância em relacionar o materialismo histórico com o método Dialético.

A concepção Humanista teve como representantes Freire, Rodgers e Novak, dentre outros. É uma abordagem que se preocupa com o todo referente aos indivíduos; sentimentos, pensamentos e ações. A aprendizagem passa a ser entendida como um processo que envolve uma relação indissociável de fatores intra e exteriores para o desenvolvimento humano. Em suma, “no tecido social e cultural e nos valores essenciais do ser humano” (Papadopoulos, 2005, p. 33). Em vista disso, todo e qualquer recurso passa a ser entendido como uma ferramenta que deve servir para contextualizar situações-problemas de aprendizagem.

O modelo de ensino-aprendizagem desenvolvido por Freire serve de aporte para uma educação com viés transformador, baseado na Pedagogia Libertadora voltada para o desenvolvimento da autonomia que cada aprendiz deve ter. Para o autor, a Pedagogia Dialógica consiste em “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1980, p. 79).

Para Rogers e Novak, a individualidade do estudante deve ser respeitada, devendo utilizar-se metodologias e recursos adaptáveis, demandando maior capacitação docente. A aprendizagem transformadora também deve ser vivencial, com foco nos resultados por meio das avaliações concretas.

A abordagem Social Cognitivista ou Conectivista tem como representantes Siemes e Downes, dentre outros. Esta teoria reforça a aprendizagem por observação, interação e ação, buscando na tecnologia todo um aparato favorável para a inclusão. A análise desta teoria tem características ainda em ascensão, pois a realidade social e o conteúdo a ser estudado estão em constantes transformações. Desse modo, “as condições ambientais exercem limitações tão poderosas no comportamento que emergem como principais determinantes... em outros casos, os fatores cognitivos servem como principal influência no sistema regulador” (Bandura, 2008, p. 46-47).

O trabalho com projetos e o acesso às várias redes de comunicação são facilitadores de trocas de experiências para os docentes e estudantes. Os recursos pedagógicos inclusive podem ser visitados e compartilhados para a adaptação de um trabalho com a diversidade.

Apesar dos avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetividade dos recursos pedagógicos acessíveis ainda enfrenta obstáculos, como a escassez de investimentos e pouca formação docente para o manuseio dos materiais. Para uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial uma abordagem integradora que combine essas teorias e amplie o acesso a materiais adaptados e práticas pedagógicas eficazes.

Como contributos para as práticas docentes inclusivas, os recursos pedagógicos adaptados podem ser confeccionados para a mediação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, com a participação conjunta de seus pares. O que permite a interação com os colegas em sala de aula comum, contemplando a diversidade de todos os demais estudantes, tendo em vista que a inclusão é o compartilhar das ações comuns para a aquisição do conhecimento.

De acordo com Duarte (2012), é possível discutir o processo de ensino-aprendizagem para a humanização de todos, suscitando reflexões sobre a docência. Os docentes precisam compartilhar teorias e diferentes abordagens para o fortalecimento das boas experiências práticas.

O foco desta pesquisa inicial não contempla o aprofundamento de qual

abordagem é a que deve ser mais ou menos utilizada no âmbito educacional. Consta-se que as teorias foram empregadas pertinentemente em determinadas épocas e certamente são até hoje importantes para que surgissem outras, atestando conceitos, características e métodos que precisaram ser revistos e aprimorados.

A princípio, entende-se que a escolha de uma abordagem não inválida outra, mas para a congruência e solidez desta pesquisa a abordagem sócio-construtivista com destaque para Vygotsky que dialoga com a abordagem Histórico-Cultural e o método Dialético dão suporte às proposições elencadas neste estudo.

A partir do século XX, o docente reflexivo passou a entender que “a contextualização das práticas educativas, tornou o estudante protagonista do processo e a interação do professor indispensável, como mediador e facilitador de situações de aprendizagem” (Santos; Royer, 2022, p. 03). Com a devida atenção voltada para os parâmetros estabelecidos nas leis referentes à educação com foco no ensino-aprendizagem como uma prática inclusiva.

Hoje o protagonismo direcionado à aprendizagem está centrado na figura do aprendiz, o docente é um mediador do conhecimento que pode ser buscado de muitas formas. Com o advento da tecnologia muitas ferramentas facilitam o acesso a vários conteúdos. Todavia, o ensino formal e sistematizado ainda fica a cargo da escola e os docentes exercem um papel fulcral no processo de troca de experiências e da escolha apropriada dos recursos necessários para cada atividade a ser desenvolvida.

Outrossim, acrescenta Pletsch (2014, p.121) sobre o desenvolvimento humano,

É preciso conhecer os princípios que regem o desenvolvimento humano “normal” e as especificidades do desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental. Dito de outra forma, deve-se levar em conta que a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades de vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades.

As práticas colaborativas entre os docentes são estratégias que enriquecem as atividades dos estudantes com deficiência intelectual, tanto na sala de aula comum quanto na sala de recursos multifuncionais, muito embora “[...] a centralidade das ações dos professores do Atendimento Educacional Especializado

(AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados” (Michels, 2011, p. 226 *apud* Santos, 2020, p. 97).

Ainda que o manuseio e a confecção de recursos pedagógicos estejam ligados diretamente a função do educador especialista, nada impede que o docente regente também esteja apto de tal habilidade para enriquecer sua prática docente e pedagógica, “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Voivodic; Storer, 2002, p. 32).

Faz-se pertinente frisar que a prática colaborativa passa a exercer uma função vital para o bom desempenho das atividades escolares inclusivas e que não podem ser vistas como ações isoladas e individualizadas de cada profissional, “a colaboração e os currículos inclusivos são vistos como fatores significativos que promoveriam a preparação para o ensino inclusivo” (Miles; Ahuja, 2007; Ocufa, 2013; Slee, 2010 *apud* Massouti, 2021, p. 03, tradução nossa).

As formações docentes precisam acontecer de maneira articulada entre todos os profissionais de maneira que contemple a teoria e prática, “as competências pedagógicas são definidas como um conjunto unificado de características individuais, conhecimentos, disposições e habilidades que são obrigatórias para um desempenho eficiente em várias perspectivas de ensino” (Smith; Simpson, 1995 *apud* Anjum; Mahmood, 2019, p. 222, tradução nossa). Dito isso, o conhecimento teórico é a base de sustentação das competências e habilidades que os docentes desenvolvem ao longo de suas carreiras.

As estratégias que levam à aprendizagem são muitas e os recursos didáticos, especiais, pedagógicos e adaptados, em concordância com a Educação Inclusiva, estão em voga, apresentados nos mais distintos meios de pesquisa. Sejam literaturas e/ou sites na internet, a questão é saber utilizá-los para que eles consigam atingir a finalidade a que se propõem.

A adaptação de um recurso não é o mesmo que individualização, mediante o contexto de uma sala de aula comum. Os estudantes com deficiência estão no mesmo espaço e terão que participar das atividades com os demais aprendizes, por esse ângulo “o material a ser utilizado pelos professores deve proporcionar ao aluno o estímulo, à busca de novos conhecimentos e consequentemente colocarem esses conhecimentos em prática na sua vida social” (Sousa *et al*, 2017, p. 2).

Por esse prisma Marin e Braun (2020, p.07) entendem que é preciso conhecer os sujeitos da aprendizagem,

Cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, na compreensão de suas habilidades, possibilidades e de como se relaciona com o conhecimento, de como aprende melhor, deste modo, recursos e estratégias são elaboradas como apoios, por essa razão poderão ser “personalizados”, feitos “sob medida”, e, certamente, servirão para outros estudantes das classes comuns.

Na educação inclusiva reconhecer o sujeito da aprendizagem é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no caso da deficiência intelectual. Cada estudante possui ritmos e necessidades singulares que devem ser respeitados. Valorizar esse aprendiz é garantir sua participação ativa, promover sua autonomia e desenvolver suas potencialidades.

O termo recurso é um vocábulo oriundo do verbo “re-source”, definido por Adler (2000) como um instrumento que significa criar ou recriar de maneira diferente. Entende-se que o conceito para recursos pedagógicos adaptados é amplo, pois engloba diversos materiais simples ou sofisticados e até alternativos que visam atender às Necessidades Educacionais Específicas de estudantes com deficiência em prol de uma aprendizagem significativa.

Importa destacar que, para a Associação Brasileira de Recursos na área da educação, os recursos são categorizados como:

Recursos visuais - álbum seriado, cartazes, exposição, fotografias, gráficos, gravuras, mapas, modelos, murais, quadro de giz, quadros, transparências; **recursos auditivos** - aparelho de som, CDs, rádio, CD – ROM, fitas; e **recursos audiovisuais** - filmes, dispositivos, filmes com som, televisão, programas para computadores com som, aparelho de DVD, computador (Freitas, 2007 *apud* Peixoto, 2021, p. 07, grifo nosso).

Esses recursos apresentados são os mais usuais, entretanto, há vários outros. Desse modo, os recursos pedagógicos devem ser pensados prioritariamente no nível da deficiência. Eles precisam ser adaptados para que a classe também possa ser contemplada, este é o desafio da sala de aula comum “do social para o individual” (Fontana; Cruz, p. 61, 1997 *apud* Cristofoleti; Nunes, 2020, p. 50).

Além disso, pode partir também do individual para o social, sem o empobrecimento das habilidades esperadas para cada etapa da aprendizagem.

Nessa lógica, é preciso elaborar um currículo flexível, resultado de um planejamento pensado e compartilhado por um corpo docente.

A pesquisa voltada para os recursos didáticos e/ou pedagógicos adaptados apresentada por Cerqueira e Ferreira clarificam que, “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes” (2000, p. 24 *apud* Peixoto, 2021, p. 20). Posto isto, há diversas especificidades na Educação Especial e Inclusiva para os recursos propostos.

Em face do exposto, a abordagem sobre recursos é congruente com demais outros pesquisadores que acrescentam à prática docente,

Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas. (Góes, 2002, p. 99 *apud* Cristofoleti; Nunes, 2020, p. 42).

Distingue-se que os recursos pedagógicos adaptados e as tecnologias assistivas (TA) são facilmente confundidos porque se complementam. Ambos são ferramentas substanciais para a inclusão escolar e social, todavia possuem finalidades distintas.

Enquanto o primeiro trata-se de materiais criados ou modificados que se destinam a serem facilitadores do acesso ao conteúdo escolar e interação com os pares. O segundo tem o objetivo de tornar possível o desenvolvimento das capacidades funcionais dos estudantes com deficiência e são destinados somente a eles. Conforme Cook e Hussey (1995 *apud* Galvão Filho, 2009, p. 3) reforçam que a TA pode ser entendida como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais”.

Os recursos pedagógicos adaptados podem ser comprados, mas também podem ser produzidos individualmente pelos docentes, ou ainda coletivamente em oficinas que podem ser fomentadas nas escolas, ou conjuntamente docentes e estudantes, descritos por Manzini e Santos (2002). Como exemplos têm-se; jogos lúdicos, tangram sensorial, painel das texturas com grãos, caixas das sensações, cores, letras e números adaptados, baralho das letras e sílabas, alfabeto móvel, dominó das palavras em alto relevo, quebra-cabeças numérico, caixa de estímulos

sensoriais, livro de texturas, dentre muitos outros.

Quanto a essa visão Galvão Filho (2009, p.1) notadamente expressa que “existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com deficiências presente nessas salas”.

Ilustram-se alguns recursos pedagógicos adaptados que podem ser utilizados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Esses materiais podem ser facilmente utilizados nas salas de aula, eles estão disponíveis para consulta nas plataformas Google.com e no Youtube.com, nestas interfaces e outras encontram-se diversos tutoriais para confeccioná-los. Dispõem-se na imagem 4 abaixo.

Imagem 4 - Recursos pedagógicos adaptados



Fonte: Imagens retiradas do Google e adaptadas pela autora

Destaca-se que os recursos pedagógicos adaptados são instrumentos que podem subsidiar a prática pedagógica. Ademais, os docentes são capazes de confeccionar materiais nas escolas da rede pública com uso de expedientes mais acessíveis (EVA, MDF, papelão, cola, garrafas pets, jornais, palitos, tampinhas,

caixas, retalhos etc.) para servir de aporte às atividades escolares diante de expedientes demasiadamente limitados financeiramente.

Convém destacar o entendimento de Carvalho (2007, p. 17), da seguinte maneira,

Entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar.

Os recursos pedagógicos em sua plenitude precisam ser pensados pelos docentes e planejados para o manuseio seguro e adequado com a devida intenção de atingirem os objetivos da aprendizagem. Para Schinato e Strieder (2020, p. 32-33), “os recursos didáticos utilizados para fins pedagógicos são aqueles empregados no ensino, tornando-o mais adequado e eficaz. Eles são indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos”.

Nesse mesmo âmbito, acentua-se o que é defendido por Christofoleti e Nunes (2020, p. 49), “acompanhados de um planejamento específico que atente para a aprendizagem de conceitos e de habilidades práticas da vida, são recursos diferenciados que colaboram para o ensino de pessoas com deficiência nas escolas comuns”.

Para que a inclusão seja uma realidade, é necessário que as escolas ofereçam recursos pedagógicos adaptados, assegurando que os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais tenham acesso a uma educação de qualidade. Destacando-se as mesmas oportunidades de participar das atividades e ações escolares, estimulando-os a desenvolverem todo o seu potencial e habilidades. Os recursos pedagógicos adaptados somam-se a utilização de ferramentas, tecnologias e metodologias que atendem a um público específico, o da Educação Especial, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão social.

Como já referenciado, a pesquisa aborda a importância desses recursos no contexto escolar, frisando os principais desafios explicitados em estudos e referenciais teóricos disponibilizados em sítios de pesquisa e estudos para o compartilhamento das experiências que têm dado certo na área educacional.

Em vista do exposto, Souza (2007, p. 112-113) esclarece sobre a importância dos recursos didáticos,

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas.

A autora supracitada defende que “o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão ao seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos” (Souza, 2007, p. 111). A adaptação parte do princípio de que o docente está disposto a se debruçar na teoria que subsidia a prática pedagógica, reinventando novas possibilidades de mediar o ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Santos e Belmino (2013, p. 02) ratificam,

Os recursos didáticos pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tudo o que se encontra no ambiente onde ocorre o processo ensino-aprendizagem pode se transformar em um ótimo recurso didático, desde que utilizado de forma adequada.

As práticas docentes inclusivas podem empregar os recursos pedagógicos adaptados como artefatos mediadores não só de situações-problemas individualizadas, mas como instrumentos que tornem contextos de aprendizagem ideais para que todos os estudantes se sintam provocados a interagir com seus pares, “a situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva” (Brasil, 2002, p. 3).

Destarte, as formações docentes contemplando as práticas docentes para a utilização de recursos pedagógicos adaptados surgem como um caminho possível para produção de materiais escolares alternativos que podem mediar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, estimulando uma aprendizagem significativa, integradora e inclusiva nas escolas.

6 PERCURSO METODOLÓGICO



Fonte: <https://www.livredocencia.com/home/design-instrucional>

“Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e prática” (Demo, 1985, p. 19)

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a organização e sistematização da trajetória de toda pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre as etapas de estudo a serem cumpridas durante a investigação. A metodologia constitui-se em “procedimentos e regras utilizadas por determinado método” (Richardson, 1999, p. 22). Princípios que delineiam o decurso de um trabalho acadêmico com foco para chegar aos resultados de uma incursão científica.

A pesquisa científica somente toma forma, “se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (Gerhardt; Souza, 2009, p. 14). Com esse propósito, é preciso planejar as ações para serem contempladas às reais intenções da incursão no universo acadêmico.

Todo conhecimento empírico pressupõe a existência de um problema de pesquisa, entendido como um objeto ou fenômeno que pode ser investigado sob critérios metodológicos. Diante dessa proposição, Triviños (1987, p. 96) assevera que, “no estudo de natureza dialética, destacar-se-ão os aspectos históricos, as contradições, as causas, etc.” Esses fundamentos são demasiadamente importantes para a validação de achados nas áreas humanas.

Do ponto de vista pedagógico, tão indispensável quanto traçar um caminho de pesquisa é planejar as ações para alcançar os resultados. Para Vasconcellos (1995, p. 79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, algo que se faz antes de agir, mas também agir em função daquilo que se pensou”. Logo, no tocante à sistematização da pesquisa, o planejamento passa a ser entendido como um elemento central que traça a definição e redefinição das etapas que propiciam as intersecções de busca, análise e interpretação dos dados alcançados com vistas à contribuição ao campo educacional.

6.1 Características da pesquisa

A luz das teorias para a fundamentação desta pesquisa descritiva, optou-se pelo método científico Dialético, “estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências

políticas, econômicas, culturais” concebido por Gil (2008, p. 33). Historicamente, os mecanismos educacionais foram e são falhos quanto aos direitos de indivíduos com deficiência. Recaindo sobre as práticas docentes uma sobrecarga de exigências que não dependem somente dos docentes ao longo de muitos períodos, em especial na educação pública que é um universo de muitas contradições a serem desvendadas.

A Dialética é um método de investigação que possibilita tecer reflexões críticas em torno de um objeto de estudo, tão necessárias para o desenvolvimento de análises mais profundas que vão além de uma mera descrição sobre os achados de uma pesquisa.

De igual maneira, é uma tentativa argumentativa de entender o percurso de transformações socioculturais de um determinado grupo social. Faz-se substancial frisar, “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2001, p. 77).

A abordagem Histórico-Cultural apoia-se neste método de pesquisa exposto, esta abordagem destaca a importância do ambiente sociocultural na formação das funções cognitivas. Destacando que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido isoladamente, mas sim em relação às práticas no meio social compartilhadas. Sobretudo, Almeida (2000, p. 34) esclarece,

A teoria de Vygotsky tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação.

Dissertar sobre a formação docente “é fundamental e essencial para que de fato as potencialidades dos recursos contribuam para a aprendizagem dos alunos” (Artigue, 2010 *apud* Silva; Silva, 2021, p. 70). Nesse contexto, as práticas docentes inclusivas com métodos adaptativos, estratégias e recursos pedagógicos diversificados devem promover a equidade em um ambiente escolar acessível e acolhedor, facilitando a convergência do conhecimento pelos estudantes.

Em concordância, as práticas docentes voltadas para a Deficiência Intelectual sob o viés inclusivo possibilitaram o levantamento de muitas hipóteses em uma incursão acadêmica. Condizente Ostetto (2008, p.13) afirma,

Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzindo e, portanto, passível de reflexão.

Para tal, a pesquisa transcorreu na composição de um texto dissertativo e em um produto educacional separado. Trata-se de um estudo que visou “uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social” (Pereira, 2019, p. 35). Atentando para as várias possibilidades de utilização de recursos pedagógicos adaptados como instrumentos relevantes mediante as práticas docentes inclusivas.

Por considerar as relações sociais entre docentes e estudantes com DI no universo escolar importantes para a constituição do conhecimento dos aprendizes, evocou-se a reflexão quanto aos objetivos pretendidos a serem alcançados com a investigação.

Em consenso, caracterizou-se a pesquisa descritiva pelo entendimento de que é necessário reunir literaturas que tratam com mais profundidade sobre a temática desta pesquisa e aguçam mais discussões epistemológicas no campo educacional.

Corroborando para tais prerrogativas sobre a análise descritiva em seus ensaios Gil (2008, p. 28), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] estudar as características de um grupo”. Esta análise possibilitou discorrer reflexões que partiram inicialmente da fundamentação teórica e suas implicações conceituais posteriores.

No que concerne à abordagem, o problema, para Marconi e Lakatos (2003, p. 133), “indica exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver”. Para tal resolução, recorreu-se à pesquisa qualitativa, pois ela conduziu o percurso investigativo na escola a partir das discussões com as educadoras especialistas e os docentes regentes. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Quanto à natureza, a pesquisa aplicada norteou a análise de situações reais e problematizadoras na escola eleita. Elucidado por Prodanov e Freitas (2013,

p. 51), “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidas à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais”.

Em outra instância à tipologia, optou-se pela pesquisa participante que, “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, [...] implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 67). Há uma relação subjetiva que importa ao pesquisador sentir-se parte integrante do processo da pesquisa. Do mesmo modo, significa relacionar-se diretamente com o desenvolvimento das ações planejadas junto ao corpo docente.

Essa investigação científica fundamentou-se no levantamento de um referencial bibliográfico que se centrou nas plataformas de buscas de destaque no campo acadêmico para a escrita teórico-metodológica da dissertação, contemplando os primeiros questionamentos da pesquisa.

Os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Luís disponibilizados nos sites da internet foram fundamentais para entender o regimento dessa rede de ensino, assim como as diretrizes que regem as escolas da Educação Básica do município, tais quais; Censo Escolar, Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Curricular da Educação Especial, dentre outros. Somam-se aqueles, os registros oficiais da escola essenciais para entender as particularidades da escola eleita; Projeto Político (PP), planejamento e registros dos docentes, dossiês e laudos dos estudantes com deficiência.

6.2 Universo da pesquisa

De acordo com dados de 2023 disponibilizados no site QEdu, a Secretaria Municipal de Educação administrava um total de 252 escolas distribuídas nas zonas rural e urbana da cidade. Esses recintos educacionais da rede pública municipal de ensino de São Luís do Maranhão estão distribuídos nos turnos; matutino, vespertino e noturno, com as seguintes etapas; Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental e Educação Musical, todas as escolas na modalidade Ensino regular.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é o órgão público implementado desde 1910 que tem a responsabilidade legal de reger todas as escolas do Ensino Infantil e Fundamental - anos iniciais e finais no município de São

Luís do Maranhão. Ao longo de décadas, permutou sua nomenclatura e expandiu sua responsabilidade sobre a estância da educação: Departamento de Educação, Secretaria de Educação e Ação Comunitária, Secretaria de Educação e Cultura. Através da Lei n. 1.847, de 10 de janeiro de 1996, passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação, assumindo todas as escolas de São Luís (São Luís, 2019 *apud* Santos, 2020).

Nesse ínterim, as políticas inclusivas nessa esfera municipal, “consideram a perspectiva cultural e social como fundamental para os processos do ensino e da aprendizagem, bem como na inclusão das crianças/estudantes e na valorização dos seus direitos civis na sociedade” (São Luís, 2023, p. 09).

Diante de um quantitativo extenso de estabelecimentos públicos com distintas realidades e demandas educacionais, delimitou-se uma amostra por acessibilidade ou conveniência para o estudo. Desse modo, deliberou-se por apenas uma escola da rede de ensino da Educação Básica, a UEB RFR, por contemplar muitos critérios já pré-estabelecidos na pesquisa.

Demonstra-se, sem distinção de turnos na tabela 1, o número de matrículas de estudantes por etapas desde o início da pesquisa em 2022 até 2023. Os dados foram disponibilizados para consulta em registros oficiais no site QEdu. Já os dados referentes ao ano de 2024 apresentaram-se ao conhecimento da pesquisa através do Projeto Político da escola, não constando ainda para consulta no INEP.

Tabela 1 - Dados quantitativos de estudantes da UEB RFR¹

Número de estudantes por etapas		
Anos iniciais 335	Anos finais 305	Educação Especial 27
Total de matrículas: 667 (2022)		
Anos iniciais 325	Anos finais 294	Educação Especial 23
Total de matrículas: 642 (2023)		
Fonte: Censo Escolar (INEP, 2023)		
Anos iniciais 326	Anos finais 288	Educação Especial 25
Total de matrículas: 639 (2024)		
Fonte: Censo Escolar (UEB RFR, 2024)		

¹ UEB RFR - abreviatura utilizada para a escola eleita durante toda a pesquisa para a preservação dos dados, mantendo o devido anonimato da mesma.

A tabela 2 equivale ao número total de docentes sem distinção de etapas que lecionaram na UEB RFR segundo dados registrados no INEP nos anos de 2022 e 2023, disponibilizados para consulta no site QEdú. Os dados mais recentes de 2024 em relação ao quantitativo destes profissionais foram coletados em pesquisa registrada no Projeto Político da escola com posterior registro oficial.

Tabela 2 - Dados quantitativos de docentes da UEB RFR

Número de docentes por etapas		
Anos iniciais 12	Anos finais 16	Educação Especial 01
Total de matrículas: 29 (2022)		
Anos iniciais 13	Anos finais 20	Educação Especial 02
Total de matrículas: 35 (2023)		
Fonte: Censo Escolar (INEP, 2023)		
Anos iniciais 13	Anos finais 20	Educação Especial 02
Total de matrículas: 35 (2024)		
Fonte: Censo Escolar (UEB RFR, 2024)		

A pesquisa foi realizada na escola de Educação Básica já referenciada que tem regime de tempo parcial com Ensino Fundamental – anos iniciais e finais da rede municipal, entretanto as análises ocorreram somente com os anos iniciais. Esse estabelecimento de ensino situado na zona rural de São Luís do Maranhão foi durante toda a pesquisa referenciado pelo codinome (UEB RFR) para manter seu anonimato. Pela conveniência e respeito ao caráter investigativo que a pesquisa com pessoas requer, a escola teve ainda alguns de seus dados preservados por se tratar de um estudo acadêmico publicizado.

A escola foi fundada em 2009 e no mesmo ano, a gestão escolar passou a reunir a documentação comprobatória para sancionar acordo e registro geral da escola. Desse modo, celebrou-se consentimento de alvará para liberação e reconhecimento da sua isonomia, expedido em 2009. Esse espaço escolar está em funcionamento desde então sob os critérios da forma da Lei, logo possui número de inscrição no INEP, conferindo-lhe verbas financeiras diretas, o que contribui em muito para a autonomia logística e organização de muitas atividades escolares.

A UEB RFR funciona em estabelecimento próprio, vem expandindo suas

atividades escolares com sua organização e estrutura. Nessa conjuntura, atende um número variável de estudantes matriculados todos os anos. Há uma assídua procura para matrículas devido ao alto índice populacional em suas adjacências, para tanto a escola disponibiliza dois ônibus escolares para fazer o deslocamento dos estudantes circunvizinhos do bairro.

A escola ao longo de anos construiu e vem reelaborando seu PP, o que lhe confere uma missão clara e com constante ressignificação sobre as políticas educacionais vigentes. Para essa compreensão, enuncia-se a finalidade estabelecida como uma das metas para o ano de 2024 nas alíneas do documento escolar, “garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho, de modo a promover a transformação social com o apoio do Estado, da sociedade e da família” (UEB RFR, 2024).

Esse recinto educacional possui a estrutura de alvenaria, forro de laje e PVC, telhado com telhas de cerâmica, conta com fornecimento de água encanada regular, mas também é abastecido com poço artesiano comunitário, para isso possui uma caixa d’água suspensa para armazenamento da água insípida e dispõe de fossa séptica para a compactação do esgoto provisoriamente.

A escola dispõe de ventiladores e ar condicionado em todas as salas. Ela passou por pequenas reformas para atender algumas exigências de acessibilidade e disponibiliza uma área livre para a construção de uma quadra esportiva. É uma escola de médio porte, tem secretaria, biblioteca, salas de: docentes, recursos audiovisuais, atendimento pedagógico e Recursos Multifuncionais, banheiros feminino e masculino, cozinha, refeitório e bebedouros. Além de recursos humanos, a escola conta com um acervo de materiais didático-pedagógicos e recursos audiovisuais.

A UEB RFR é uma escola na modalidade regular e funciona nos turnos matutino e vespertino, conta com dez salas de aula amplas que atendem estudantes sem e com deficiência, todos em salas de aula comuns em modo presencial. Consta em seu anuário, matrículas de estudantes com deficiência intelectual, baixa visão, Transtorno do Espectro Autista, e com parecer somente pedagógico de Altas Habilidades/Superdotação.

A escola funciona nos turnos – matutino e vespertino. Em seu quadro funcional em 2022, havia somente uma educadora especialista. No ano seguinte,

houve alterações no enquadramento funcional, pois chegou mais uma educadora. Há uma coordenadora pedagógica e uma gestora adjunta nos anos iniciais no turno matutino, e uma gestora geral para os dois turnos. Embora a escola disponha de um número de estudantes com deficiência, não há cuidadoras ou auxiliares nas salas de aula comuns, somente monitoras para acompanhamento no transporte escolar.

A tabela 3 apresenta o quantitativo de estudantes sem e com deficiência dos turnos matutino e vespertino de 2022 a 2024.

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes sem e com deficiência matriculados nos anos iniciais

Ano	Com deficiência	Sem deficiência	Total	Turno
2022	11	271	282	Mat.
	8	56	64	Vesp.
2023	8	291	299	Mat.
	10	37	47	Vesp.
2024	6	274	280	Mat.
	13	33	46	Vesp.

Fonte: Dados da UEB RFR (2024)

6.3 Participantes da pesquisa

Os participantes que integraram diretamente o estudo foram: 02 (duas) educadoras especialistas que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, uma de cada um dos turnos matutino e vespertino dada a necessidade de fazer-se as interações das ações planejadas para os estudantes com deficiência nos contraturnos.

A escola conta com docentes regentes das salas de aula comuns dos anos iniciais do 1º ao 5º ano, constando: 10 (dez) docentes no turno matutino com mais 3 (três) docentes suporte pedagógico que ministram as aulas nos dias de planejamento dos regentes. Há mais 2 (duas) estagiárias que exercem a função de auxiliares pedagógicas no turno matutino. No vespertino há 2 (dois) docentes, ampliando o quadro com 1 (um) suporte pedagógico.

No total, há 20 (vinte) docentes nos anos iniciais nessa escola. Entretanto, aceitaram o convite somente 17 (dezessete) colaboradores para a participação nesta

pesquisa sobre as práticas docentes na escola.

Na tabela 4 seguinte, discrimina-se o quantitativo de salas de aula por séries/ano e turnos no total de 12 turmas dos anos iniciais.

Tabela 4 - Quantitativo de salas de aula série/turnos

Série (ano)	Turmas por turno (Mat.)
1º	2
2º	3
3º	2
4º	2
5º	1
Série (ano)	Turmas por turno (Vesp.)
5º	2

Fonte: UEB RFR (2024)

Registra-se no quadro 3 abaixo, o demonstrativo de docentes participantes da pesquisa na escola eleita.

Quadro 3 - Docentes participantes

Educadoras especialistas (Sala de Recursos Multifuncionais)	Turno (UEB RFR)	Codinomes (Docentes nomeados por números)
VM	Mat.	Doc. 1
KL	Vesp.	Doc. 2
Docentes regentes (Salas de aula comuns)	Turno (UEB RFR)	Codinomes (Docentes nomeados por números)
FD	Mat.	Doc. 3
RP	Mat.	Doc. 4
RS	Mat.	Doc. 5
DS	Mat.	Doc. 6
EP	Mat.	Doc. 7
SO	Mat.	Doc. 8
RA	Mat.	Doc. 9
MF	Mat.	Doc. 10
AA	Mat.	Doc. 11
SA	Vesp.	Doc. 12
LN	Vesp.	Doc. 13
Docentes suporte pedagógico	Turno (UEB RFR)	Codinomes

(Salas de aula comuns)		(Docentes nomeados por números)
RS	Mat.	Doc. 14
LC	Mat.	Doc. 15
NJ	Mat.	Doc. 16
CM	Vesp.	Doc. 17

Fonte: Dados da UEB RFR (2025)

Com a finalidade de preservar a identidade e autonomia dos docentes, após os consentimentos definiu-se que seus nomes seriam substituídos por codinomes. Elencou-se aleatoriamente os docentes por um número, distinguindo-os sem nenhuma pretensão discriminatória ou pejorativa.

Para evitar a exposição direta dos participantes, no tocante aos seus perfis e discursos na divulgação da análise dos dados, a pesquisadora solicitou autorização da SEMED e da direção escolar. Dado o exposto, compreende-se que, sob essas condições, os colaboradores foram salvaguardados em seus direitos legais e irrefutavelmente respaldados quanto aos posicionamentos pessoais e profissionais.

O gráfico 1 abaixo representa o total por turno dos docentes participantes da pesquisa na escola.

Gráfico 1 - Quantitativo de docentes participantes por turno



Comprova-se que o percentual de docentes que participaram da pesquisa no turno vespertino se apresenta em menor número, tendo em vista que há somente 2 turmas dos anos iniciais. Já no turno matutino, diante do total de 10 turmas, a adesão não aconteceu plenamente. Observa-se que alguns docentes se mostraram reticentes em participar de pesquisas que envolvem suas práticas pedagógicas.

Apresenta-se abaixo quadro 4, comparativo dos dados essenciais sobre os perfis dos docentes dos anos iniciais da UEB RFR para análise posterior de suas

práticas pedagógicas.

Quadro 4 - Perfil 1 (docentes dos anos iniciais)

Codinome	Idade	Sexo	Formação acadêmica inicial	Tempo de experiência (anos)	Turno de trabalho
Doc. 1	35	Fem.	Pedagogia	6	Mat./Vesp.
Doc. 2	38	Fem.	História	9	Mat./Vesp.
Doc. 3	34	Fem.	Pedagogia	10	Mat.
Doc. 4	37	Fem.	Pedagogia	10	Mat.
Doc. 5	31	Fem.	Pedagogia	15	Mat.
Doc. 6	42	Fem.	Pedagogia	15	Mat.
Doc. 7	30	Masc.	Pedagogia	5	Mat./Vesp.
Doc. 8	46	Fem.	Pedagogia	16	Mat.
Doc. 9	30	Fem.	Pedagogia	10	Mat.
Doc. 10	32	Fem.	Pedagogia	10	Mat.
Doc. 11	53	Fem.	Pedagogia	16	Mat./Vesp.
Doc. 12	38	Fem.	Pedagogia	10	Mat./Vesp.
Doc. 13	40	Masc.	Pedagogia	10	Mat./Vesp.
Doc. 14	40	Fem.	Pedagogia	12	Mat./Not.
Doc. 15	41	Fem.	Pedagogia	13	Mat./Vesp.
Doc. 16	26	Fem.	Pedagogia	1	Mat.
Doc. 17	41	Fem.	Letras	12	Mat./Vesp.

Fonte: Dados da UEB RFR (2025)

Excetua-se que através dos dados nos últimos anos fornecidos pela escola, os docentes dos anos iniciais assumiram o compromisso e responsabilidade de melhorarem os percentuais do índice de aprendizagem básica que passou no ano de 2024 para 6,2 almejando como meta futura alcançarem uma média acima de 7,0. Esses referenciais foram catalogados e apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que registrou um aumento gradativo e positivo no ano em decurso. Posto isso, compete um esforço conjunto que se traduz em um indicativo que os docentes estão refletindo suas práticas docentes com maestria.

A amostragem do quadro 5 detalhou o percurso acadêmico dos docentes nos anos iniciais, datado em 2024.

Quadro 5 - Perfil 2 (docentes dos anos iniciais)

Codínome	Formação acadêmica atual	Vínculo empregatício com a escola	Frequência nas Formações Continuadas
Doc. 1	Pós-graduada	Efetivação	Média
Doc. 2	Pós-graduada	Efetivação	Média
Doc. 3	Pós-graduada	Contrato	Baixa
Doc. 4	Graduada	Contrato	Baixa
Doc. 5	Pós-graduada	Contrato	Média
Doc. 6	Pós-graduação	Contrato	Média
Doc. 7	Pós-graduação	Contrato	Média
Doc. 8	Pós-graduação	Contrato	Média
Doc. 9	Pós-graduação	Contrato	Alta
Doc. 10	Pós-graduação	Contrato	Alta
Doc. 11	Pós-graduação	Efetivação	Média
Doc. 12	Pós-graduada	Efetivação	Alta
Doc. 13	Pós-graduação	Efetivação	Média
Doc. 14	Mestre	Efetivação	Média
Doc. 15	Mestre	Efetivação	Alta
Doc. 16	Graduação	Estágio	Média
Doc. 17	Pós-graduação	Efetivação	Média

Fonte: Dados da UEB RFR (2025)

É imprescindível ratificar que os docentes têm em sua carga horária de trabalho prevista em Lei, $\frac{1}{3}$ de horas de atividades extracurriculares. Esse tempo deve ser computado para os planejamentos e formações profissionais que são flexíveis quanto ao local de execução. Sob essa organização, a SEMED fornece todos os anos um calendário para as formações continuadas nas escolas e oferece cursos presenciais e on-line em diversas áreas da Educação Básica em suas distintas modalidades e sobre a Educação Inclusiva em outros locais.

Segundo essas análises, na normativa de nº 4.749 de 03 de janeiro de 2007 que compete ao Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, em seu artigo 4º tem por princípio,

VI - Profissionalização que pressuponha a qualificação e capacitação contínua e condições adequadas de trabalho que garanta a qualidade de aprendizagem de todos os alunos; **X** - Formação continuada integrada à jornada de trabalho e desenvolvida na escola ou em grupos de formação

oferecida pela SEMED (São Luís, 2007, grifo nosso).

A justificativa pela escolha do segmento - anos iniciais - se deu pela necessidade de atender os docentes que trabalham com uma parcela de estudantes com deficiência crescente na UEB RFR. Dessa maneira, dispõe-se em turmas a correspondência de estudantes com deficiência intelectual, foco desta pesquisa, dentre outras deficiências.

Os estudantes inseridos nos anos iniciais do 1º ao 5º ano têm idade média entre seis e dez anos, alguns com laudo médico e outros somente com suspeita da deficiência, inseridos em salas de aula comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses aprendizes tornaram-se os participantes indiretos durante as observações das práticas docentes pedagógicas.

A LDBEN 9394/96, no artigo 61º, define que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (Brasil, 1996). Nessa dimensão conceitual, estão aptos para desenvolver as atividades do magistério na Educação Básica.

Para tal incursão na escola preterida, tomaram-se como base critérios de inclusão e exclusão para que os docentes participassem da pesquisa:

- Inclusão – docentes dos anos iniciais, cursando ou terem concluído o curso de licenciatura, estarem em sala de aula comum e/ou sala de recursos multifuncionais, atenderem estudantes com deficiência intelectual, trabalharem na escola eleita e demonstrarem disponibilidade para participarem da pesquisa.
- Exclusão – docentes em desvio de função na escola, de igual maneira, profissionais que não se sintam à vontade ou interesse pela temática da pesquisa.

6.4 Instrumentos e técnicas para a coleta de dados

A disposição desta pesquisa se respalda em uma revisão de literaturas que objetiva respostas que nem sempre serão as esperadas de serem alcançadas diante de diferentes contextos Histórico-Culturais. A educação ao longo de séculos é um conjunto de tentativas de erros e acertos permeados por situações-problemas

que muitas vezes fogem à instância das quatro paredes da escola.

Acompanhando a óptica do imaginário coeso para o levantamento de hipóteses, “O que fazer? Como fazer?”, vários modelos pedagógicos se debruçam em retóricas inesgotáveis na busca de quais práticas docentes assistem com maestria algumas lacunas na área educacional.

Para atender esta pesquisa, ponderou-se adequado fazer uma revisão teórica, configurada por Silva e Menezes (2005, p. 37-38), como um tratamento conceitual ou “problema de pesquisa em um quadro de referência teórica para explicá-lo. Geralmente acontece quando o problema em estudo é gerado por uma teoria, ou quando não é gerado ou explicado por uma teoria particular, mas por várias”.

Sobre as teorias e conceitos reunidos em uma revisão das literaturas, a análise descritiva se destaca pois permite organizar, analisar e interpretar dados já existentes de forma sistemática. Ela identifica lacunas, tendências e contribuições teóricas, fundamentando estudos futuros e ampliando o conhecimento sobre o tema investigado.

Ainda sob esse prisma, Prodanov e Freitas (2013, p.131) validam como objetivo da reescrita, “elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, o qual fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica (ou da literatura).

Mediante os critérios iniciais de busca das literaturas para subsídio conceitual, reuniu-se manuscritos pertinentes para a base teórica desse texto dissertativo. Esquadrinhou-se os referenciais teóricos nas plataformas Google Acadêmico e ERIC sob os parâmetros de escolha a partir das palavras-chave e/ou descritores apresentados no quadro abaixo: educação inclusiva, formação docente, deficiência intelectual e recursos pedagógicos adaptados.

Para a seleção dos artigos que compreenderam o estudo inicial, delimitou-se o período de 2019 a 2025, para aporte da pesquisa de campo que se iniciou no ano de 2023, estendendo-se até meados de 2025. Dada a relevância de outros conceitos abordados na pesquisa, utilizou-se também outros artigos fora dos critérios estabelecidos que não têm relação direta com os descritores no total de 17 artigos.

Utilizou-se no campo de busca as palavras-chave e/ou os descritores juntamente com o operador booleano “and” e as aspas para grupo de palavras.

Posteriormente, fez-se a leitura dos títulos e resumos para relacioná-los com a temática, seguindo com a seleção ou exclusão, tendo em vista arquivos completos que poderiam ser baixados em língua portuguesa ou inglesa e em *pdf*.

Sob a perspectiva de produzir um trabalho que pudesse ser replicado, percebendo diversos pontos de vista e análises, recorreu-se a diversas fontes de consulta; periódicos, artigos, dissertações, teses, livros e dicionários. A pesquisa voltou-se prioritariamente à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”, no intuito de encontrar as variáveis possíveis, autores e anos correspondentes para a fundamentação teórica da pesquisa em ascensão.

Selecionou-se inicialmente 20 artigos nas plataformas Google Acadêmico e 20 na ERIC, no total de 40 artigos com base nos descritores da pesquisa. Na condição de uma última filtragem foram apreciados somente 26 em que as variáveis e autores concordam, estão dispostos no quadro 6 para análise teórica.

Quadro 6 - Variáveis e autores dos artigos selecionados através das plataformas Google Acadêmico e ERIC (2019-2025)

Objetivos específicos	Variáveis	Autor/Ano
Identificar o contexto Histórico-Cultural da Educação, voltada para a deficiência no Brasil;	Educação Especial	Pessotti, 1984; Jimenez, 1997; Aranha, 2001; Wagner; Newman; Camento; Levine; Garza, 2006; Godofredo, 2007; Mendes, 2008, 2010; Teixeira, 2008; Jannuzzi, 2012; Simões, 2016; Caetano; Gimenes, 2019; Eloy; Coutinho, 2020; Thompson <i>et al</i> , 2020
	Educação Inclusiva	Amaral, 1995; Mazzotta, 1996; Callan, 1997; Brasil, 2001; Brighthouse, 2006, 2009; Glat, Blanco, 2007; Pacheco, Alves, 2007; Pletsch, 2010, 2014; Ferreira; Dechichi; Silva, 2012; Morin, 2012; Manica; Caliman, 2015 Carvalho, 2016; Dias; Silva, 2020; Danforth, 2021; Brígida; Limeira, 2021
	Marcos legais - Educação Inclusiva	Constituição Federal, 1988; Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996;

	Políticas Públicas	São Luís, 2000, 2015; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 Ferreira; Moreira; Volsi, 2003; Foucault, 2006
Conhecer através do currículo da formação docente, as práticas pedagógicas colaborativas direcionadas para a Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva realizadas em uma escola do município de São Luís;	Docentes - sexo, idade, nível de escolaridade Formação, motivo de escolha, tempo de atuação e trabalho - contrato, efetivação ou estágio Formação docente Formação inicial e continuada Prática pedagógica Prática colaborativa	INEP, 2022; Brasil, 2022 INEP, 2022; Brasil, 2022 Nóvoa, 1995, 2009, 2014; Rego, 1995; Mantoan, 2003, 2004, 2008; Oliveira; Alves, 2005; Freitas, 2006; Alarcão, 2007; Veiga, 2008; Pletsch, 2009, 2014; Artigue, 2010; Imbernón, 2010, 2011; Kassar, 2014; Jesus <i>et al</i> , 2015; Simões, 2016; Lustosa, 2017; Sousa, 2018; Alves <i>et al</i> , 2019; Eloy, Coutinho, 2020; Marin, Braum, 2020; Silva; Silva, 2021; Santos; Royer, 2022 Saviani, 1994; Perrenoud, 2001; Tardif, 2002; Carvalho; Simões, 2002 Freire, 1967, 1980, 1997, 2005; Abramovay, 2003; Viana, 2004; Oliveira; Alves, 2005; Frias; Menezes, 2008; Gasparin; Petenucci, 2008 Cubero, 1995; Ainscow, 1997; Pozo, 2002; Mortimer, 2003; Capellini, 2004; Miles; Ahuja, 2007; Mendes <i>et al.</i> , 2009; Pereira, 2009; Slee, 2010; Michels, 2011; Ocufa, 2013; Smith; Simpson, 1995; Anjum; Mahmood, 2019; Tauba; Fosterb, 2020; Santos, 2020; Massouti, 2021; Oliveira, 2021, 2024; Santos; Royer, 2022

Caracterizar a Deficiência Intelectual e suas especificidades biopsicossociais;	Estudantes com deficiência intelectual - características	Bonaterre, 1800; Itard, 1801/2000; Montainari, 1978; Nunes; Ferreira, 1994; Rego, 1995; Almeida, 2000; Banks-Leite; Galvão, 2000; Mantoan, 2003, 2004, 2008; Jannuzzi, 2004; Oliveira; Alves, 2005; Carneiro, 2007; Pletsch, 2009; Della-Rosa, 2010; Silva, Ribeiro, Mieto, 2010; Vigotski, 2011; Sermier Dessemontet; Bless, 2013, 2014; Bernardi, 2015; Lustosa, 2017; Chaves, 2019; Saragoça; Candeias, 2019; Cordeiro, 2020; Rosa, 2020; Gaggioli; Sannipoli, 2021; Munhoz; Dias; Santos, 2022; Costa, 2022
Compreender a mediação do ensino-aprendizagem com o uso de recursos pedagógicos adaptados pelos docentes para os estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais.	Ensino-aprendizagem	Vygotsky, 1987, 1993; Libâneo, 1994; Diniz; Medeiros; Barbosa, 2010; Duarte, 2012; Marin; Braun, 2014; Chaves; Rossato, 2019; Viana, Gomes, 2021
	Teoria e prática	Smith; Simpson, 1995; Anjum; Mahmood, 2019
	Teorias da Aprendizagem	Inheder; Bovet; Sinclair, 1977; Carretero, 1997; Oliveira, 1992; Papadopoulos, 2005; Bandura, 2008; Finger, 2007; Oliveira; Araújo; Veit, 2017; Kripka <i>et al</i> , 2020
	Recursos pedagógicos adaptados	Fontana; Cruz, 1997; Adler, 2000; Góes, 2002; Voivodic, Storer, 2002; Manzini, Santos, 2002; Carvalho, 2007; Freitas, 2007; Souza, 2007; Galvão Filho, 2009; Santos, Belmiro, 2013; Sousa <i>et al</i> , 2017; Brito, Geller, 2020; Cristofoleti; Nunes, 2020; Cerqueira; Ferreira, 2020; Schinato, Strieder, 2020; Peixoto, 2021

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

O primeiro objetivo específico da pesquisa neste subtópico possibilitou encontrar as variáveis que subsidiaram as questões norteadoras que contaram com os autores e anos apreciados. A intenção foi localizar pesquisadores para a atualização dos dados que se mostram atemporais, apontando que há categorias que são pertinentes de estudos inesgotáveis, enfatizando discussões

recompensadoras para o campo educacional.

A reunião de todo o referencial teórico selecionado serviu para encontrar as variáveis que orientaram a escrita dos roteiros de entrevistas, observações e a aplicação de questionários, os quais foram os instrumentos que delinearam o aporte para a coleta dos dados necessários, compondo a metodologia de análise e obtenção dos resultados da pesquisa.

A partir do planejamento inicial para elaboração do roteiro de entrevistas, primou-se pelas respostas subjetivas dos colaboradores, baseando-se no viés qualitativo que esclarece que a pesquisa não necessariamente precisa, “envolver um grande número de pessoas ou de opiniões, mas explorar o que foi dito” (Moro, 2007, p. 20).

Prontamente à adesão dos participantes, a pesquisadora voltou-se aos docentes, a quem foram direcionadas as entrevistas semiestruturadas – apresentadas como conversações, “menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação” ressaltadas em Gil (2008, p. 111).

Na iminência de conhecer melhor os colaboradores e obter dados reais sobre o corpo docente, perguntou-se sobre; a idade, sexo, nível de escolaridade, empregabilidade - efetivação ou contrato, formação, motivo de escolha da escola, conhecimento sobre as leis da Educação Inclusiva e com que frequência participavam de formações pedagógicas continuadas. As entrevistas seguiram como instrumentos verificadores da dimensão e razoabilidade da prática pedagógica inclusiva. Todos estes dados tiveram a intenção de traçar um perfil dos docentes no Ensino Básico da escola pública para uma amostra pontual.

Seguiu-se com as observações nas salas de aulas comuns que conforme Cervo e Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para o estudo do *locus*, população pesquisada e suas particularidades, tendo-se ao longo das observações a devida cautela para perceber, descrever e analisar as práticas docentes nas turmas sem interferir no espaço e nas ações desenvolvidas.

As observações participantes foram empregadas pois são projeções acadêmicas valiosas para as pesquisas qualitativas. Assim conceitua o pesquisador May (2001, p. 177) sobre tal instrumento, “é o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral. [...] com o propósito de desenvolver um

entendimento científico daquele grupo”.

O próximo estágio da pesquisa contou com o planejamento das etapas em torno das atividades a serem desenvolvidas em um encontro formativo por meio de uma oficina pedagógica para a identificação, discussão e confecção dos recursos pedagógicos adaptados coletivamente. Fez-se o levantamento dos recursos físicos, financeiros e materiais da escola para a realização da formação docente organizada para acontecer conforme o cronograma da SEMED como previsto para os encontros formativos.

Aos docentes foram dirigidos os questionários abertos após a realização da oficina, perguntas com “respostas livres, não-limitada por alternativas apresentadas, pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto” conceituado por Goldenberg (2004, p. 86).

Essa etapa destinou-se à apreciação das respostas dos docentes sobre as práticas pedagógicas colaborativas inclusivas, assim como as perspectivas que eles têm sobre a formação docente e qual a concepção que eles têm sobre a confecção de recursos pedagógicos adaptados produzidos para a mediação do ensino-aprendizagem em salas de aula comuns.

6.5 Procedimentos de análise dos dados coletados

As etapas de investigação e sistematização escrita foram regidas pelo arcabouço e estrutura que partiram da coleta de dados primários em um *locus* principal, “no intuito de informar como foi selecionada e como foram extraídos elementos da amostra”, conceituados por Prodanov e Freitas (2013, p. 129).

Visando responder aos objetivos específicos da pesquisa, “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. [...] fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo, 1993, p. 23). Buscou-se uma consulta criteriosa de elementos esclarecedores, focando o alcance de resultados e discussões posteriores.

Após visitas às plataformas de busca para adentrar em diversos sites que primam por conhecimento científico de notoriedade, selecionou-se dados bibliográficos para o embasamento teórico. Posto isso, encontrou-se as variáveis que deram respaldo à pesquisa, que de acordo com Gerhardt e Souza (2009, p.26) “são a presença e/ou ausência de um determinado fenômeno inserido em dada

realidade”. Para tanto, fizeram-se essenciais para o escopo dos dados, somando-se aos documentos oficiais da Prefeitura de São Luís.

O universo da pesquisa mostrou a abrangência da rede municipal em relação ao quantitativo de escolas regidas pela Secretaria de Educação de São Luís. Logo, a investigação possibilitou o levantamento sobre as diretrizes legais que regem os recintos educacionais públicos sob a responsabilidade deste município. Para esta incursão, priorizou-se a escola referenciada dentre o número total para amostragem da pesquisa de âmbito educacional.

A pesquisa nesta área implica, “respostas a problemas levantados em sala de aula, no campo da gestão, no exercício da coordenação pedagógica ou problemas de enfoque social e psicológico” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 76). Os achados desta pesquisa podem direcionar novas descobertas e mudanças de paradigmas inclusive nas práticas docentes posteriores.

Para a análise dos dados coletados, esta pesquisa voltou-se a abordagem analítica por intermédio do método Dialético por compreender a importância que há entre as contradições e as transformações sócio-culturais em diferentes contextos educacionais. Essas mudanças permutam diretamente nas relações que se estabelecem entre a família, a escola e os diversos segmentos da sociedade.

Esse método contribui para que a Educação Inclusiva seja vista como um modelo que promove o diálogo entre os saberes e as diferentes realidades que cada aprendiz traz consigo. Ele permite refletir criticamente sobre as barreiras que há no cenário educacional público e a necessidade de construir práticas pedagógicas que respeitem e integrem todos os estudantes sem e/ou com deficiência.

Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, a pesquisadora visitou a escola no turno matutino para conhecer a sistematização da rotina de trabalho, a realidade e as necessidades da equipe escolar. Em relação ao turno vespertino houve a dispensabilidade da visita técnica inicial, tendo em vista que a pesquisadora acompanha o desenvolvimento das atividades escolares que acontecem nas 2 salas de aula comuns do 5º ano do referido segmento.

Em conversa com a diretora geral foi explicitada a intenção de se realizar um estudo acadêmico com os docentes, após o aval do projeto de pesquisa que foi encaminhado para a Plataforma BRASIL conjuntamente ao Comitê de Ética e liberação sob consentimento de execução de pesquisa pela SEMED. Dito isso, gentilmente a gestora autorizou a pesquisa de acordo com as convenções a serem

seguidas, após a aprovação de todos os trâmites legais.

Assente aos protocolos de ética para pesquisas, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado ao Comitê de Ética da Plataforma BRASIL para se ter acesso a uma escola já visitada. Com o intuito de desenvolver experimentações metodológicas de cunho acadêmico, um procedimento comum para toda e qualquer pesquisa de natureza aplicada que envolve seres humanos, respeitou-se os prazos reguladores sob os aspectos éticos coletivos e individuais de uma determinada população.

Com um planejamento ético e cuidadoso, foi possível realizar uma pesquisa na área educacional que respeitou os direitos dos docentes sob os critérios normativos e com responsabilidade para a contribuição significativa do avanço do conhecimento e a melhoria das práticas pedagógicas a partir da aprovação de um Comitê de Ética.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento legítimo que valida as ações do pesquisador e estabelece,

[...] anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária no experimento (Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196, 1996 *apud* Prodanov; Freitas, 2013, p. 47).

Nesse sentido, Souza *et al.* (2013, p. 203) reuniu conceitos essenciais sobre a fundamentação do documento,

a aplicação do TCLE preserva a autonomia do sujeito de pesquisa. [...] Refere-se à capacidade do ser humano de decidir o que é 'bom', o que é seu 'bem-estar', de acordo com valores, expectativas, necessidades, prioridades e crenças pessoais.

A realização de pesquisas na área educacional envolvendo docentes exige um planejamento diligente, especialmente no que tange à ética e à mitigação de possíveis riscos aos participantes. Embora esses estudos sejam fundamentais para compreender e melhorar as práticas pedagógicas inclusivas, eles podem apresentar desafios que, se não tratados adequadamente, podem resultar em danos

emocionais, profissionais ou sociais para os envolvidos.

Para atender aos compromissos éticos e tornar viável o desenvolvimento de um estudo acadêmico, apresentou-se os riscos da pesquisa que envolveriam os docentes participantes. Em tese, os tratados descritos no TCLE não oferecem riscos aos colaboradores, contudo, caso houvesse algum descontentamento e/ou desconforto durante alguma das etapas das ações mediante a temática abordada, a pesquisadora em comum acordo comprometeu-se em corrigir as abordagens ou minimizar os inconvenientes que porventura ocorressem.

Os possíveis riscos previstos foram o comprometimento da privacidade e da confidencialidade dos dados coletados, que deveriam ser cuidadosamente tratados. Os docentes poderiam se sentir expostos, temendo que suas opiniões ou práticas pedagógicas fossem utilizadas para julgamentos ou avaliações negativas, especialmente se os resultados chegassem ao conhecimento dos superiores hierárquicos da rede de ensino. Além disso, a pressão para participar de uma pesquisa poderia levar a constrangimentos, caso o consentimento não fosse genuinamente voluntário e não remunerado. Outro fator de risco seria a possibilidade de que as discussões durante a pesquisa pudessem despertar sentimentos de desajuste, ansiedade ou desconforto, caso os docentes se sentissem criticados ou inadequados quanto às práticas pedagógicas.

Para evitar danos, foi essencial adotar medidas preventivas que garantissem o bem-estar dos participantes. Inicialmente, mostrou-se necessário assegurar o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em pesquisa, com a aprovação do estudo e a obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido. A confidencialidade dos dados tornou-se rigorosamente objeto preservado, com o esclarecimento de que as respostas ficariam anônimas e o armazenamento das informações seguras. A comunicação com os participantes transcorreu clara e transparente, informando sobre o objetivo do estudo, o uso dos dados e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízos pessoais e profissionais.

Outro aspecto importante para o bom andamento dos acordos foi estabelecer um ambiente de confiança e respeito. A pesquisadora evitou juízos de valores e se colocou como uma facilitadora do processo investigativo, acolhendo as perspectivas dos docentes de maneira imparcial. Foi oportuno e relevante estabelecer uma relação empática que permitiu aos participantes se expressarem

com conforto e leveza sobre suas experiências profissionais.

Quanto aos benefícios, estima-se que a pesquisa possa contribuir não só para a escola eleita com a produção de um texto dissertativo e um Caderno Pedagógico Ilustrado para a mediação das práticas escolares, mas que os docentes participantes possam ser multiplicadores das práticas pedagógicas inclusivas com os respectivos estudantes com deficiência intelectual em outras escolas regulares, principalmente na rede pública, um universo de muitos desafios e conflitos socioculturais.

Reitera-se que a participação dos docentes foi facultativa, não gerando implicações financeiras e nem ganhos em suas remunerações mensais durante as etapas da pesquisa sobre as ações na escola. A livre escolha implicou que os sujeitos participantes poderiam se abster a qualquer momento para sua conveniência e bem-estar da exploração de dados no recinto escolar.

As considerações éticas foram desde a responsabilidade em desenvolver uma diligência com os sujeitos participantes para a relevância de um estudo acadêmico e a validade científica de uma pesquisa teórica e/ou prática. Dialogou-se sobre a compreensão e seleção da população para amostragem, a relação risco-benefício que importam impreterivelmente à área educacional, como uma proposta de trabalho a ser replicada ou aperfeiçoada para alcançar resultados satisfatórios e de qualidade na Educação Inclusiva de estudantes com deficiência intelectual e demais Necessidades Educacionais Especiais.

Após a aprovação do projeto de pesquisa, submetido à Plataforma BRASIL para apreciação. A pesquisadora entrou em contato com a SEMED, órgão que responde pelo Ensino Básico de São Luís, para solicitação formal e legal da pesquisa em uma escola da rede, a UEB RFR, em conformidade com os critérios do Comitê de Ética pré-estabelecidos.

Com posterior autorização da SEMED, a pesquisadora se dirigiu novamente à diretora geral da escola com o documento comprobatório constando a celebração do acordo oficial para uma pesquisa acadêmica no recinto educacional. Seguiu-se com o levantamento do número de estudantes com deficiência intelectual na escola, da mesma maneira, a seleção dos anos e turmas para finalmente chegar-se aos docentes com a exposição dos motivos para a importância da participação voluntária em uma pesquisa, buscando-se apoio e a colaboração dos sujeitos envolvidos com a assinatura dos TCLE.

A teoria necessita da prática, outrossim a oficina pedagógica mostrou-se um caminho didático para a reflexão e construção coletiva “possibilidade de criar espaços de participação” dos docentes em concordância com Imbernón (2011, p. 15). Teceu-se junto aos docentes momentos de conceituar, identificar os desafios, compartilhar “O que fazer? Como fazer?”. Levantou-se diálogos profícuos e através da criatividade dos participantes confeccionou-se materiais que facilitam a prática pedagógica em sala de aula comum para o trabalho inclusivo de estudantes com deficiência intelectual diante de suas especificidades.

Otimizou-se um plano para a execução da formação docente em forma de oficina pedagógica voltada para as práticas docentes com recursos pedagógicos adaptados, discriminado no quadro 7.

Quadro 7 - Encontro formativo por meio de oficina pedagógica

PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual
Público-alvo: Docentes dos anos iniciais Duração: 4h Objetivo Geral: Demonstrar como as práticas docentes mediadas por recursos pedagógicos adaptados contribuem para o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, promovendo a Educação Inclusiva. Objetivos específicos; ✓ Identificar conceitos e leis vigentes sobre a Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual; ✓ Discutir sobre as práticas docentes colaborativas em escolas públicas diante da perspectiva da Educação Inclusiva; ✓ Confeccionar recursos pedagógicos adaptados voltados às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual inseridos nas salas de aula comuns. Metodologia: • Oficina pedagógica por meio de Aprendizagem Colaborativa baseada em trabalhos de grupos, promovendo a interação, discussão e construção conjunta de recursos pedagógicos. 1. Momento - Acolhimento e apresentação de curta-metragem ♦ Curta-metragem: Cordas (10:54) 2. Momento - Educação Inclusiva na Prática ♦ Princípios da Educação Inclusiva; ♦ Legislação e diretrizes (LBI, BNCC etc.); ♦ O papel do professor e da escola; ♦ Adaptações curriculares e avaliações. 3. Momento - Compreendendo a Deficiência Intelectual ♦ Definições e principais características; ♦ Mitos e verdades sobre a Deficiência Intelectual; ♦ Necessidades comuns para a aprendizagem;

♦ Diferenças entre a Deficiência Intelectual e outras deficiências.

4. Momento - Estratégias e Recursos Pedagógicos Adaptados

- ♦ Tipos de adaptações: conteúdo, forma, tempo e ambiente;
- ♦ Exemplos de recursos acessíveis (jogos, materiais concretos, pictogramas etc.);
- ♦ Docentes construindo recursos adaptáveis às atividades para os estudantes com deficiência;
- ♦ Os docentes e os estudantes construindo juntos os recursos nas salas de aula comuns.

5. Momento - Oficina Prática: Confeção de Recursos Pedagógicos Adaptados

- ♦ Em grupos, os docentes escolhem os conteúdos e desenvolvem recursos adaptados (jogo, cartaz, material concreto etc.);
- ♦ Utilização de materiais recicláveis e de baixo custo para a confecção de recursos adaptados.

6. Momento - Socialização

- ♦ Cada grupo apresentará os recursos pedagógicos que confeccionou, explicando como os recursos produzidos podem atender às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual;
- ♦ Reflexão final e avaliação em forma de questionário aberto.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora

A oitiva dos docentes propiciou um momento pedagógico rico diante do compartilhamento de experiências oriundas de um encontro formativo por meio de uma oficina pedagógica que, “como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, à reflexão e a interação” (Oliveira, 2018, p. 36). Despertar a consciência reflexiva da prática docente inclusiva é o caminho mais curto para se atingir competências que vão além da mera reprodução dos conteúdos em uma sala de aula.

O planejamento das ações foi uma ação indispensável para a coleta de dados. Desse modo Freire (1967, p. 39-40) ratifica,

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio.

O planejamento juntamente com o cronograma e o orçamento foram etapas importantes e inevitáveis para o plano de execução, tendo em vista a previsibilidade dos custos em um projeto de pesquisa que demandou gastos financeiros. O projeto de pesquisa inicial foi todo custeado pela pesquisadora, perante o compromisso de alcançar dados de uma pesquisa que resultou em um texto dissertativo e na elaboração de um produto educacional posterior.

Os custos com a pesquisa acadêmica foram contabilizados em valores da

moeda corrente em real (R\$), os quais constam no orçamento detalhado no projeto inicial que foi apensado pela pesquisadora e apresentado tal qual o afixado na Plataforma BRASIL.

Nesse contexto, entende-se que todas as etapas pertinentes ao projeto de pesquisa, executado tornaram-se indissociáveis. O orçamento pormenorizado foi um meio de prever a viabilidade de execução real do projeto de pesquisa que envolveu materiais de consumo e de uso cotidiano ou recicláveis para o alinhamento das despesas necessárias para chegar aos resultados e discussões.

Os materiais de consumo utilizados compreenderam: papéis A4, 40k, pardo, adesivo, fotográfico, seda, microondulado, celofane, canson, color set e cartão, cartolinas, canetas, marca textos, agendas, borrachas, apontadores, pincéis permanentes e de pintura, rolinhos de pintura, colas, tesouras de corte e picotes, estiletes, perfuradores, xerox, impressões, plástico para plastificação, alfinetes de aço, clips coloridos, grafites, pontas de grafites, lápis, pastas, hidrocores, gizes de cera, lápis de cor, grampos de aço, etc.

Exibem-se os materiais de uso cotidiano ou recicláveis que foram disponibilizados na oficina: EVA, TNT, MDF, retalhos de pano, cartela de ovos, algodão, pregadores, papelão, lã, acrílico, tampinhas de plástico, isopor, feltro, adesivos, velcro adesivo, caixas de papel, garrafas pets, barbantes, fitas, palitos, fios, letras e números de plástico, revistas, jornais etc.

Já os materiais de expediente são os que demandam uma permanência prolongada quanto ao uso, como: livros, dicionários, pen drives, máquinas de plastificação e xerox, toners coloridos, data show, slides, caixa de som, microfone, lousa e caneta laser.

Os materiais permanentes da pesquisadora como notebooks e softwares, embora tão importantes quanto os demais aparatos físicos que precisam ser adquiridos, são de uso contínuo, o que não demandou um gasto financeiro para o desempenho das atividades planejadas e execução da pesquisa.

O plano de ação voltado para a área educacional é entendido como um instrumento orientador das ações a serem desenvolvidas que contribui para a execução de atividades a fim de atingir objetivos previamente definidos. Sua função é garantir que todas as ações sejam realizadas de maneira eficiente, promovendo o acompanhamento e a avaliação contínua dos resultados. Com essa perspectiva, coaduna Alarcão (2002, p. 223),

Além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores.

Houve ainda a necessidade elementar de se pensar em um espaço confortável e acolhedor na escola para sensibilizar os docentes sobre a temática abordada. Logo, com essa proposta, atestou-se como a presença dos colaboradores é importante para a tecedura de diálogos sobre a Educação Inclusiva. Com essa leitura, Aragão (2023, p. 223) sintetiza,

A parceria efetiva entre esses atores proporciona uma compreensão mais abrangente dos alunos e facilita a identificação de estratégias pedagógicas adequadas. A pesquisa destaca a importância da comunicação aberta, do compartilhamento de informações e do trabalho em equipe na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Como resultado das interações coletivas, além do texto dissertativo, a pesquisadora elaborou em separado um material manual, um Caderno Pedagógico Ilustrado, resultado das discussões e necessidades educacionais dos docentes, como proposta pedagógica para o trabalho com estudantes DI promovendo a inclusão deste público nas classes comuns da escola regular.

6.6 Interpretação dos dados registrados

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas, contando com um roteiro de perguntas abertas e fechadas para que a pesquisadora pudesse voltar às questões sempre que os docentes se distraíam ou adentravam em outros temas. Fazendo os devidos registros através da escrita descritiva dos relatos dos docentes, tendo o cuidado indispensável para que não houvesse a perda da intencionalidade que as respostas apresentavam.

Fez-se necessário estimular respostas completas, para isso os docentes precisaram se sentir à vontade para falar sem juízo de valor lhes atribuído, assim as respostas foram analisadas em um contexto sociocultural atual, com uma pertinente atenção dirigida aos posicionamentos de cada docente.

As observações participantes decorreram de maneira natural porque a pesquisadora conhece a comunidade, fato esse que deixou os docentes menos ansiosos diante de suas práticas em sala de aula. Entretanto, foi inevitável um nível de distanciamento para que os resultados não fossem comprometidos.

As observações transcorreram diante de um planejamento prévio com um roteiro para uma amostragem de comportamentos, com a intenção de analisar as interações entre docentes/estudantes e as situações habituais de ensino-aprendizagem nas salas de aula comuns, bem como o emprego ou não de recursos pedagógicos adaptados nas atividades interativas.

A aplicação dos questionários abertos sobre as vivências das práticas docentes se destinou às oitivas dos participantes após o encontro formativo que aconteceu por intermédio da oficina pedagógica. Com propósito, a pesquisadora voltou-se para o objeto da pesquisa com a intenção de obter as considerações dos colaboradores sobre os diálogos levantados que conduziram ao compartilhamento das experiências e confecção dos recursos. Subsequente, a pesquisadora fez a escrita descritiva das respostas obtidas para análise juntamente com os demais instrumentos da coleta de dados.

Após a análise dos dados, os achados da pesquisa foram compilados em quadros, tabelas e gráficos como elementos visuais que retratam resultados. Eles são caracterizados por Goldenberg (2004, p. 95), “é importante analisar tanto o que foi dito como o ‘não-dito’ pelos pesquisados. É preciso interpretar este ‘não-dito’, com informações não numéricas”. Segue quadro 8 com conceitos de quadros, tabelas e gráficos.

Quadro 8 - Conceitos de quadros, tabelas e gráficos

Instrumentos para apresentar resultados	Conceito	Autores
Quadros	Apresentam linhas horizontais e verticais (fechado) com informações, na maioria das vezes, em forma de texto. Apresentam um teor esquemático e descritivo. Normalmente apresentam dados qualitativos.	Silva (2023, p. 230-232)
Tabelas	São formadas apenas por linhas verticais (abertas) com informações de dados numéricos e codificações. Normalmente apresentam dados quantitativos.	

Gráficos	Tem por objetivo apresentar de forma rápida e concisa os resultados obtidos, permitindo-se chegar a conclusões sobre a evolução do fenômeno ou sobre como se relacionam os valores da série.
----------	--

Fonte: Adaptado pela pesquisadora

A sistematização da pesquisa foi possível devido a interpretação dos conteúdos que possibilitaram chegar à análise dos conteúdos dos dados primários mediante às prerrogativas alcançadas, ratificados por Bardin (2011), como uma metodologia de pesquisa fortuita para ser documentada.

Bardin (2011, p. 38) ainda acrescenta que a análise de conteúdo, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Por conseguinte, as análises dos dados são impreteríveis para compreender os resultados e considerações finais acerca da temática de estudo em pesquisas acadêmicas.

O encontro formativo aconteceu por meio de uma oficina pedagógica demonstrando o envolvimento dos participantes, transcorrendo com as descrições visuais que evidenciam os cenários. Monteiro (2006, p. 12) conceitua “a fotografia é um recorte do real”. As fotografias atestam o registro e marco em tempo real das ações e envolvidos no processo educacional, elas ainda têm a importante missão de ilustrar todos os recursos pedagógicos confeccionados pelos docentes para serem listados no texto dissertativo e no produto educacional.

Com a intenção de descrever o que ocorreu no encontro formativo, observou-se o compartilhamento das experiências das práticas pedagógicas colaborativas entre os docentes regentes e os docentes especialistas que trabalham em prol das atividades para estudantes com deficiência intelectual na escola.

A oficina foi um importante meio para promover a escuta, discussão e interação entre os docentes com base na mediação do ensino-aprendizagem com a utilização de recursos pedagógicos adaptados. Esse momento serviu ainda para a exposição do Caderno Pedagógico Ilustrado, uma experimentação metodológica em forma de material manual direcionado às práticas docentes inclusivas.

Nessa vertente, Campos (2018, p. 104) contribui, “a formação continuada pode ser uma importante forma para aproximar professores dos

pressupostos e da prática da Inclusão escolar e, dessa forma, contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber”.

Posto isso, assertivamente um encontro formativo comprovou que momentos de compartilhamento das experiências educacionais subsidiam as tarefas voltadas para estudantes com deficiência. Enriquecendo substancialmente as práticas docentes inclusivas que podem ser disseminadas e propícias de serem retomadas nos próximos encontros formativos na escola eleita e em outros estudos acadêmicos direcionados para o modelo da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, todo o material coletado serviu para a interpretação dos dados registrados, possibilitando estabelecer parâmetros em uma investigação científica para a análise dos resultados da pesquisa que serão agrupados na seção seguinte. Outrossim, esta pesquisa será um balizador para validar as questões norteadoras levantadas, bem como os objetivos específicos com foco nas diretrizes educacionais. Engendrando a relevância sobre um estudo que preza pelas práticas docentes mediadas por recursos pedagógicos adaptados na perspectiva de uma Educação Inclusiva em uma pesquisa cuja análise é descritiva.

7 RESULTADOS E ANÁLISE DAS PESQUISAS



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/895442338415079731/>

“Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, 2006, p. 15).

7 RESULTADOS E ANÁLISE DAS PESQUISAS

A escola pública precisa ser entendida como um espaço de oportunidades educacionais de qualidade que preza pelo bem-estar de todos, “não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social” (Teixeira, 2000, p. 113).

Constata-se que a escola pública, mesmo com todo o investimento logístico, tem particularidades que tornam o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência um desafio à parte. Pois, ela tenta, diante da legislação vigente, dar conta de muitas carências que vão além da sua responsabilidade. Ademais, vão desde a falta de formações continuadas que atendam a todos os profissionais, ausência de profissionais especializados e restritos mobiliários adaptados, recursos metodológicos e infraestruturas indispensáveis para atender um público-alvo tão diverso e vasto.

Do ponto de vista da autora Silva (2009, p. 224), é inerente que há fatores atravancadoras de avanços e melhorias na educação,

Fatores socioeconômicos - como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. **Fatores socioculturais** - como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. **Financiamento público adequado** - com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

Com efeito, a Educação Inclusiva advém como um modelo educacional, uma proposta de trabalho com a diversidade em espaços comuns que implica apreender contextos antagônicos acerca de diferentes localidades. Nesse sentido, compreende-se que as práticas docentes inclusivas que estabelecem uma interlocução com as famílias e outros agentes, em conjunto conseguem traçar diálogos que minimizam as mazelas universais em uma sociedade desigual.

Assim, depreende-se que a educação pública é um campo de estudos

inesgotáveis que cabe múltiplas interpretações e discussões para alcançar os objetivos propostos em uma pesquisa descritiva. Nesse interstício, toma-se como base as ações sociais contemporâneas voltadas para o contexto Histórico-Cultural, em voga de todas as reflexões desencadeadas na abordagem qualitativa. Estes dados reunidos e registrados irão permear os resultados e a análise desta pesquisa.

Nessa seção, retoma-se as análises de conteúdo definidas por Bardin (2011), para discriminar como foram elencadas as proposições da pesquisa segundo a abordagem Dialética que condensa os dados coletados, configurando os resultados e discussões nesta subdivisão do texto dissertativo.

No mês de abril do ano de 2025, a pesquisadora após cumprir todos os protocolos legais para pesquisas acadêmicas em campo, esteve na UEB RFR para apresentar o escopo da investigação sobre as “Práticas docentes mediadas por recursos pedagógicos adaptados: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual” aos docentes para seguir com a coleta de dados dos instrumentos individuais e coletivos.

Os docentes mostraram-se solícitos e se dispuseram a participar das etapas propostas. Este foi um momento em que a pesquisadora se prontificou para tirar as dúvidas e esclarecer pontos divergentes sobre uma pesquisa que envolve as práticas comuns em uma escola. Contudo, nem todos atuaram em determinados momentos concomitantemente.

Segue registro durante apresentação da pesquisa participante junto aos docentes no turno matutino na imagem 5.

Imagem 5 - Apresentação da pesquisa participante



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Nos primeiros resultados da coleta de dados advindos das entrevistas semiestruturadas com os 17 docentes da escola UEB RFR, destaca-se que os participantes têm todos formação superior: 15 docentes são pedagogos e 2 possuem outras licenciaturas (História e Letras). Retrata-se os dados no gráfico 2.

Gráfico 2 - Graduação dos docentes



Fonte: Arquivo da autora

Atesta-se que os docentes no dia da apresentação da pesquisa participante demonstraram uma preocupação quanto ao nível de suas formações iniciais para inovar as práticas docentes. Eles dispõem das seguintes formações acadêmicas: 2 têm graduação, 13 pós-graduação, 2 mestrados e nenhum com doutorado. Representa-se os dados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Formação acadêmica dos docentes



Fonte: Arquivo da autora

Os docentes têm experiência mínima de 5 anos e máxima de 16 em salas de aula comuns e/ou Sala de Recursos Multifuncionais, somente a estagiária tem 1 ano de magistério. Todos ministram as disciplinas as quais competem suas formações iniciais e continuadas. Nessa escola, assim como em todas da rede municipal de São Luís, os docentes trabalham em média de 24 ou 48 horas semanais. Exibe-se a tabela 5.

Tabela 5 - Experiência dos docentes em sala de aula comum e/ou Sala de Recursos Multifuncionais

PERÍODO (Anos)	QUANTIDADE (docentes)
A partir de 1 ano	1
Entre 5 e 15 anos	14
A partir de 16 anos	2
TOTAL	17

Fonte: Arquivo da autora

Os colaboradores entrevistados estão lotados na UEB RFR nos turnos matutino ou vespertino e trabalham em outras escolas. Depreende-se que 8 docentes possuem aprovação em concurso público pelo município de São Luís, 8 são contratados por período determinado e 1 é estagiária sem vínculo empregatício. Amostragem na tabela 06.

Tabela 6 - Vínculo empregatício dos docentes

CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Efetivação	8
Contrato	8
Estágio	1
TOTAL	17

Fonte: Arquivo da autora

Dos 17 docentes que participaram do processo investigativo em diferentes momentos, seguem as falas explicitadas de 10 docentes que participaram das entrevistas e concederam autorização para expor seus posicionamentos profissionais. As respostas foram reproduzidas através da escrita e servem para atestar a dimensão das entrevistas semiestruturadas e a veracidade das escutas sobre a pergunta: “Qual seu nível de conhecimento sobre Práticas docentes inclusivas?”²

“Apresento um nível de conhecimento bastante significativo em relação às práticas inclusivas, uma vez que possuo grande experiência no tocante a cursos que são oferecidos pela UFMA e pela SEDUC e também pelo município de São Luís” (Docente 2);

“Às vezes, sinto que não estou preparada para encarar uma sala de aula inclusiva por diversos motivos, aí a gente se pergunta como trabalhar as atividades com alunos com deficiência, então meu nível é baixo” (Docente 3);

“Mesmo os cursos que nós fazemos, indicam que a inclusão ainda está longe de ser uma realidade em muitas escolas, entendo que meu nível de conhecimento ainda não é o esperado” (Docente 4);

“Meu nível é médio, pois vejo que ainda há muitas estratégias que não são colocadas em prática na escola como um todo” (Docente 7);

“Tanto o meu nível, quanto de toda a escola ainda deixa a desejar, a inclusão é um processo que coloca em xeque o trabalho do professor em uma sala de aula, cheia de alunos com muitas diferenças” (Docente 8);

“Sem dúvida, meu nível é baixo porque todo ano recebemos alunos com diferentes deficiências, e não conseguimos acompanhar tantas mudanças” (Docente 9);

“Eu sempre estou fazendo diferente, gosto de pesquisar, e não deixar a aula cair na rotina. Inclusive, uso recursos e produzo com os alunos também porque isso é inclusão para todos os alunos, então é alto” (Docente 12);

² Entrevista realizada com os docentes da UEB RFR, 2025.

“Ah, é de médio a básico, mas suficiente para o trabalho na escola. Porque falta mesmo é mais investimento na educação, é assim que entendo” (Docente 13);

“Meu nível é alto, eu vi a necessidade a partir da legislação e da inserção deste público na rede regular de ensino, eu vi a necessidade de conhecer mais” (Docente 14);

“Em relação às práticas pedagógicas inclusivas, eu tenho conhecimento de pós-graduação stricto sensu com relação à temática” (Docente 15).

Percebe-se nas respostas de 100% dos docentes entrevistados que há um esforço conjunto para o trabalho com a diversidade, mas há um descompasso no que é verdadeiramente estabelecido pela Educação Inclusiva. As práticas docentes não são assertivamente inclusivas, pois ainda se confundem com o tradicional planejamento de aulas somente para estudantes sem deficiência.

Essa responsabilidade não deve ser atribuída somente aos docentes, o processo de ensino-aprendizagem envolve diversos fatores que precisam ser fortemente discutidos nas diretrizes de cada escola. Tardif (2000, p. 07) reitera que, “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”.

As entrevistas são momentos de escuta e imparcialidade sobre os valores individuais dos docentes enquanto sujeitos que estão à frente do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção e especificidades. Esse instrumento soma-se aos demais para corroborar com a pesquisa. Para Silva e Menezes (2005, p. 21), a pesquisa descritiva se propõe,

descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação. Assume, em geral, a forma de levantamento de dados.

Na sequência, sob critérios já pré-estabelecidos, a pesquisadora dirigiu-se às observações participantes nas salas de aulas comuns com um roteiro devidamente elaborado focando as práticas docentes com estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista: o ambiente, o envolvimento entre docentes e estudantes, o planejamento das interações ativas e os recursos utilizados nas aulas ministradas.

Nesse sentido, as observações participantes são expressas como ações em que, “o observador admite um posicionamento ativo e interativo, envolvendo-se, assim, com diferentes aspectos do fenômeno observado” (Fontana; Rosa, 2023, p. 178). Com o devido consentimento prévio dos docentes, a pesquisadora interagiu em alguns momentos nas salas de aula comuns, auxiliando os estudantes com o devido cuidado para não comprometer o trabalho dos regentes.

De acordo com o retromencionado, a pesquisadora fez as observações participantes nas turmas de 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino. Para tanto, reporta as atividades para amostragem em 2 salas de aula comuns do 5º ano do turno vespertino, exemplificando:

- Turma A - a docente 12 ministrou aula de matemática com o conteúdo - Adição e subtração. No 1º momento, com aula expositiva, trabalhou as operações matemáticas e no 2º momento, construiu com os estudantes ábacos como instrumentos facilitadores para as próximas atividades de cálculos matemáticos (imagem 6).
- Turma B - o docente 13 ministrou aula de matemática com o conteúdo - Formas geométricas e Planificações. No 1º momento, com a aula expositiva, trabalhou conceitos abstratos e concretos das figuras e no 2º momento, dirigiu a atividade em que os estudantes produziram recursos em grupos com o estudante com deficiência intelectual desta turma (imagem 7).

Imagem 6 - Observação participante
(5º ano A)



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Imagem 7 - Observação participante
(5º ano B)



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Embora a pesquisa gire em torno da confecção de recursos pedagógicos adaptados produzidos pelos docentes para o enriquecimento das atividades de estudantes com deficiência intelectual com os outros aprendizes. A proposta apresentada pelos docentes de produzirem os recursos em sala de aula com os próprios estudantes mostrou-se de uma riqueza e criatividade indescritíveis.

No turno da tarde, sob o agendamento prévio da profissional responsável pela sala, a pesquisadora fez uma visita técnica à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da UEB RFR para conhecer as estratégias, os planos de atendimento e os recursos pedagógicos estruturados e/ou adaptados disponíveis na escola.

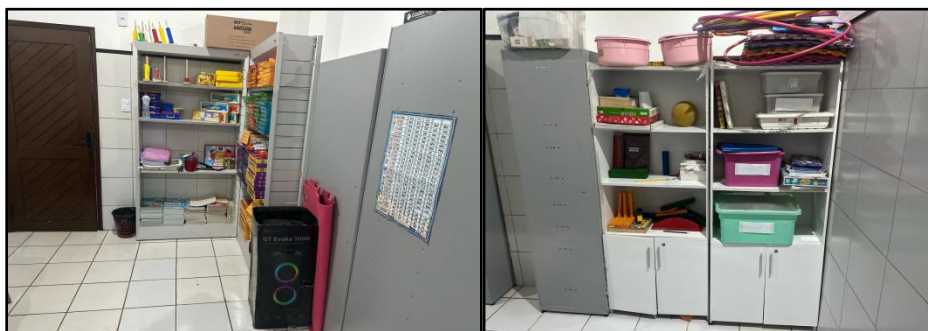
Em face do exposto, a partir de um diálogo recíproco e atencioso, a Docente 2 descreveu a organização da SRM para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A conversa se deu para o entendimento de como são feitas as devolutivas aos docentes regentes do outro turno, tendo em vista que as duas educadoras especialistas só trabalham um turno nessa escola.

Com esse perfil enunciado anteriormente, a educadora especialista renomeada de Docente 2 atende os estudantes com deficiência laudados. Nesse limiar, a profissional recebe na SRM os estudantes com deficiência do turno matutino com uma agenda de horários antecipadamente alinhada, diante das Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de cada aprendiz.

Sob análise, percebeu-se uma ausência de cruzamento de dados sobre os estudantes e docentes dos turnos inversos que não dependem diretamente das profissionais envolvidas. Esses dados coletados não diferem do turno matutino, acrescentados pela educadora Docente 1. A SRM é um espaço dividido em dois ambientes, tornou-se pequena e modesta quanto à instrumentalização de mobiliários e recursos, os quais poderiam atender também as salas de aula comuns.

Apresenta-se figuras agrupadas na imagem 8 da Sala de Recursos Multifuncionais da UEB RFR,

Imagem 8 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Arquivo da autora (2025)

A próxima etapa da pesquisa foi o planejamento para a realização da oficina pedagógica que recebeu o mesmo nome do projeto de pesquisa “Práticas docentes mediadas por recursos pedagógicos adaptados”. Organizou-se o encontro formativo na escola, pois é o local de trabalho de todos os docentes convidados. O espaço escolhido para a formação continuada foi uma sala de aula que contou com um cenário temático, visando a estimulação dos sentidos para que os docentes se sentissem prestigiados e envolvidos em um clima de vivências reais.

O encontro formativo em forma de oficina pedagógica estruturou-se em torno da sistematização da teoria e da prática, que seguiu etapas indispensáveis quanto à organização, “uma oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto” (Ander Egg, 1991, p. 36, tradução nossa).

A pesquisadora produziu um convite manual destinado aos docentes dos anos iniciais dos dois turnos matutino e vespertino, exibido na imagem 9,

Imagem 9 - Convite para encontro formativo (Formação continuada de docentes dos anos iniciais)



Fonte: Arquivo da autora

A formação continuada contou com uma formadora da rede que atuou como colaboradora da pesquisa para que a pesquisadora fizesse os registros necessários sob diferentes percepções. Os docentes foram acolhidos inicialmente com um ambiente, receberam kits pedagógicos e foram disponibilizados uma ampla variedade de materiais de baixo custo para que os participantes tivessem a oportunidade de confeccionar recursos para a escola.

As reflexões resultantes das ações educacionais em torno das práticas docentes permitiram reconhecer a importância de uma sala de aula temática cedida pela escola para o encontro formativo. Disponibilizou-se ainda a exposição de recursos anteriormente confeccionados para subsídio e confecção dos recursos que ficaram para a escola. Seguem as imagens 10, 11 e 12,

Imagem 10 - Sala de aula temática para formação continuada



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Imagem 11 - Docentes com seus kits pedagógicos



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Imagem 12 - Exposição de materiais para confecção de recursos pedagógicos adaptados





Fonte: Arquivo da autora (2025)

A sequência didática do plano orientou a formadora/colaboradora que conduziu o momento planejado para a oficina pedagógica que se mostrou “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas” (Cuberes *apud* Vieira; Volquind, 2002, p. 11).

Com esse delineamento, os conteúdos “Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, práticas docentes e recursos pedagógicos adaptados” foram abordados na oficina com a apresentação de slides para a sistematização dos conhecimentos teóricos e posterior prática, a confecção dos recursos pedagógicos adaptados. Os slides estão expostos nas imagens abaixo.

Imagem 13 - Slides da apresentação do encontro formativo





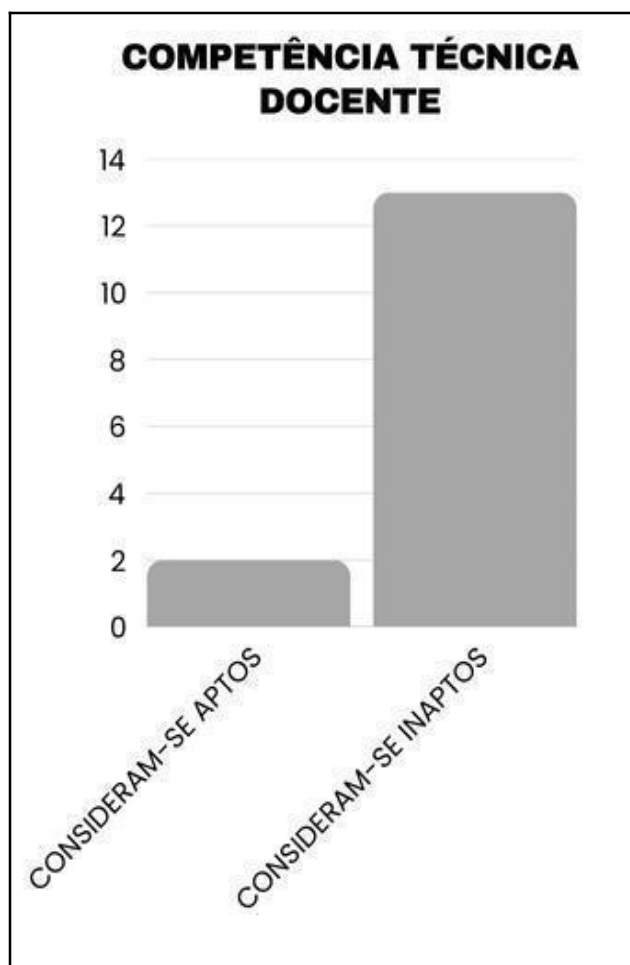
Fonte: Arquivo da autora (2025)

Com base nas discussões levantadas em vários momentos reflexivos na oficina, a luz das análises sobre as práticas docentes inclusivas, a abordagem centrou-se em teóricos como Silva, Lima e Souza (2019, p. 43) que inferem, “o professor, como mediador na aprendizagem dos estudantes, precisa ter um conhecimento a respeito do uso dos recursos disponíveis para que ele possa integrar esses recursos em sua prática pedagógica”.

No último momento do encontro formativo os docentes responderam aos questionários abertos, os quais a pesquisadora expôs os posicionamentos que serviram para a tabulação e interpretação dos dados, baseados nas perguntas: a) Os docentes estão preparados para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum? b) Quais dificuldades os docentes encontram para atender estudantes com deficiência intelectual?

A primeira pergunta foi elaborada para as respostas serem fechadas: Os docentes estão preparados para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum? Os dados obtidos confirmam que 90% dos docentes acreditam que não estão preparados para essa inclusão e somente 10% acreditam nessa possibilidade. Demonstraram-se as respostas no gráfico 4.

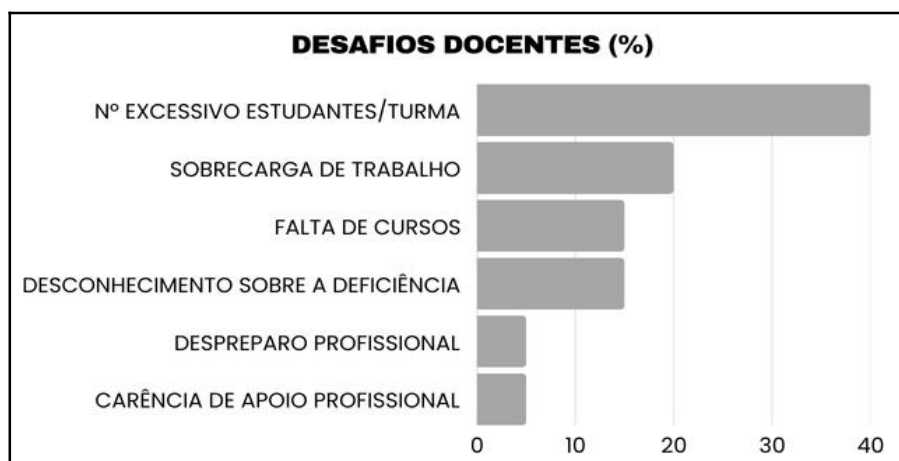
Gráfico 4 - Primeira pergunta (Competência técnica dos docentes)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Para a segunda pergunta, pensou-se em respostas que deveriam ser abertas: Quais dificuldades os docentes encontram para atender estudantes com deficiência intelectual? Os dados indicam que há vários entraves: 40% número excessivo de estudantes nas turmas, 20% sobrecarga de trabalho, 15% falta de recursos, 15% desconhecimento sobre a deficiência, 5% despreparo profissional e 5% carência de apoio profissional. A amostra está detalhada no gráfico 5.

Gráfico 5 - Segunda pergunta (Desafios enfrentados pelos docentes)



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A conversão dos dados em tabulação apresentou percentuais sugestivos que, embora os docentes da UEB RFR tenham compromisso e iniciativa para adaptar suas metodologias, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso da inclusão e sua concretização na sala de aula comum. Nessa mesma linha de pensamento, Moro (2007, p. 08) sugere que, “é por meio da educação continuada que o suporte metodológico e a construção ou apropriação de conhecimento capacitam o professor para administrar os desafios provocados pela sociedade”.

A formação inicial e continuada para docentes, os recursos pedagógicos adaptados e o suporte especializado, apesar de previstos em políticas públicas, mostram-se insuficientes diante da complexidade das demandas escolares. Essas transfigurações em Libâneo (2002, 40) justificam-se,

São duas ideias que precisam estar casadas. Uma, a capacidade reflexiva do professor, a tomada de consciência sobre a própria prática, saber pensar a sua prática e descobrir como fazer diferente, como fazer melhor. A outra ideia: como ajudar no desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades da prática. Isso significa ligar os conteúdos de formação com as experiências vividas na prática das escolas, da sala de aula.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas, as observações participantes e os questionários abertos revelam um esforço individual de cada docente, mas também denunciam a ausência de um planejamento institucional colaborativo e estruturado que não consegue alcançar de maneira uniforme todas as escolas da rede municipal. Nessa assertiva, Imbernón (2010, p. 08) contribui,

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos

problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo educacional, com a consequente intensificação do trabalho educacional.

A oficina pedagógica realizada que culminou com a produção de recursos adaptáveis, representa uma ação prática de valorização do docente enquanto agente ativo da Educação Inclusiva. No entanto, sua efetividade está condicionada à continuidade dessas formações e ao fortalecimento do diálogo entre todos os profissionais da educação.

Com esse entendimento, dignifica-se que é “na escola que a criança compartilha e vive suas primeiras experiências, emoções, onde fazem suas próprias descobertas, aprendem sobre si e sobre o outro e aprendem a conviver com pessoas diferentes” (Silva; Walker, 2024, p. 221).

Em continuidade às análises, constata-se de forma contundente que há muitos desafios enfrentados pela escola pública na efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual. A esse respeito, Crochík *et al.* (2011, p. 569) afirmam que, “se as escolas não se modificam para atender os alunos que antes não as frequentavam ou então cursaram escolas especiais, e estabelecem métodos e currículos à parte unicamente para esses alunos, a segregação permanece”.

Ainda que se perceba, entre os docentes participantes, um esforço individual em adaptar metodologias e buscar formações, a realidade estrutural e formativa das escolas públicas aponta para lacunas significativas que comprometem a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os dados apresentados nos resultados revelam que a maioria dos docentes não se sente preparado para atender adequadamente os estudantes com deficiência intelectual na sala comum. Tal cenário evidencia a distância entre o que está preconizado pelas políticas públicas de inclusão e o que se realiza de fato na prática cotidiana da escola.

Essa percepção é respaldada tanto nas entrevistas quanto nos questionários, os quais destacam como principais entraves a sobrecarga de trabalho, a carência de recursos pedagógicos adaptados, o número excessivo de estudantes por turma e a ausência de formações contínuas efetivas.

As observações participantes apontaram que apesar dos limites institucionais, há experiências positivas, como o uso de recursos adaptados

produzidos pelos docentes em conjunto com os estudantes. Essas ações, embora pontuais, indicam que há um potencial transformador quando há intencionalidade pedagógica e abertura à criatividade.

A oficina pedagógica realizada com os docentes, por sua vez demonstrou ser uma estratégia eficaz para as formações contínuas, permitindo a articulação entre teoria e prática, bem como o fortalecimento da identidade docente como agente da inclusão escolar.

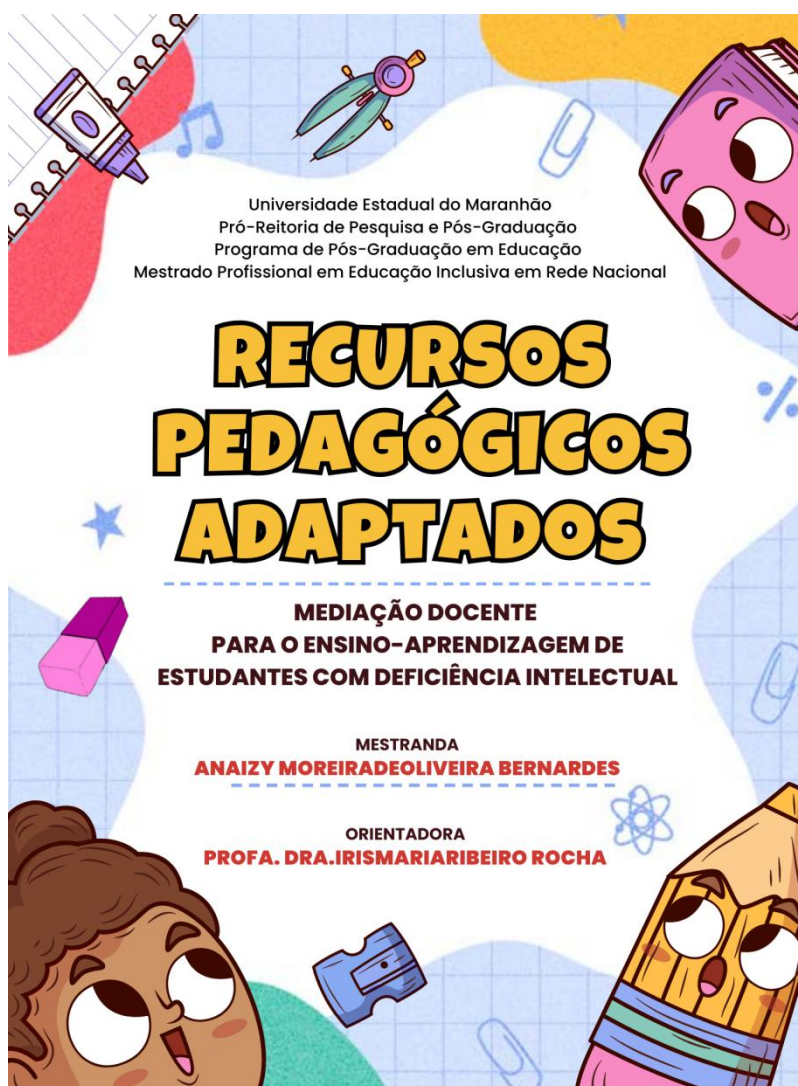
No entanto, tais iniciativas ainda são insuficientes diante da ausência de um planejamento institucional colaborativo. As falas dos docentes evidenciam que a inclusão, em muitos casos, recai como uma responsabilidade individual, sem o suporte técnico, estrutural e político necessário. Conforme argumenta Libâneo (2002), é fundamental que os processos formativos estejam diretamente articulados às necessidades práticas vividas nas escolas, de modo a promover uma ação pedagógica crítica e transformadora.

Dessa forma, a análise crítica dos resultados permite inferir que a educação inclusiva, mais do que um ideal, deve ser um compromisso político-pedagógico sustentado por políticas públicas efetivas, formações contínuas de qualidade e recursos acessíveis. Os docentes se sentem sozinhos diante de discursos de práticas pedagógicas que estão aquém da realidade de cada contexto local de trabalho.

A superação das desigualdades educacionais demanda o reconhecimento das singularidades dos estudantes, mas também o fortalecimento das condições institucionais que garantam a todos o direito à aprendizagem. É preciso que a escola pública assuma seu papel social de promotora da equidade, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os sujeitos.

Depreende-se que as práticas docentes com a utilização de materiais do uso cotidiano ou recicláveis são um meio de tornar as atividades mais dinâmicas e interativas, pois os estudantes estarão envolvidos com os outros aprendizes para uma participação ativa e significativa de todos. É imperativo que a escola, enquanto espaço de transformação social, adote a corresponsabilidade na formação e apoio aos docentes, superando os entraves estruturais e socioculturais que ainda limitam o acesso à aprendizagem de qualidade e transformadora em uma sociedade inclusiva.

8 PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO PEDAGÓGICO ILUSTRADO



Fonte: Arquivo da autora

“A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, etc.” (Sassaki, 2008, p. 84).

8 PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO PEDAGÓGICO ILUSTRADO

O Produto Educacional pode ser entendido como “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2019, p. 15). Nesse contingente, prima por validar as pesquisas de campo em um mestrado profissional.

Como parte integrante das interações teórico-metodológicas e experiências vivências em uma escola durante o período do curso de mestrado profissional, a pesquisadora optou por um material didático manual, um caderno pedagógico que contou com uma sequência sucinta de conceitos e orientações quanto ao uso de recursos pedagógicos adaptados listados no período de pesquisa de campo sobre as práticas docentes inclusivas.

Exemplificadamente, o delineamento de um Caderno Pedagógico Ilustrado tem como premissa contribuir para a prática dos docentes de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula comum. Auxiliando esses profissionais nas práticas pedagógicas inclusivas para que eles possam introduzir atividades mais dinâmicas e interativas, aguçando a participação inclusive de todos os estudantes nos espaços comuns. Aquiescem nossa curiosidade a figura abaixo (imagem 14) com a amostragem de alguns recursos pedagógicos adaptados confeccionados pelos docentes na oficina que ocorreu na UEB RFR.

Imagem 14 - Recursos Pedagógicos Adaptados confeccionados pelos docentes em uma oficina pedagógica

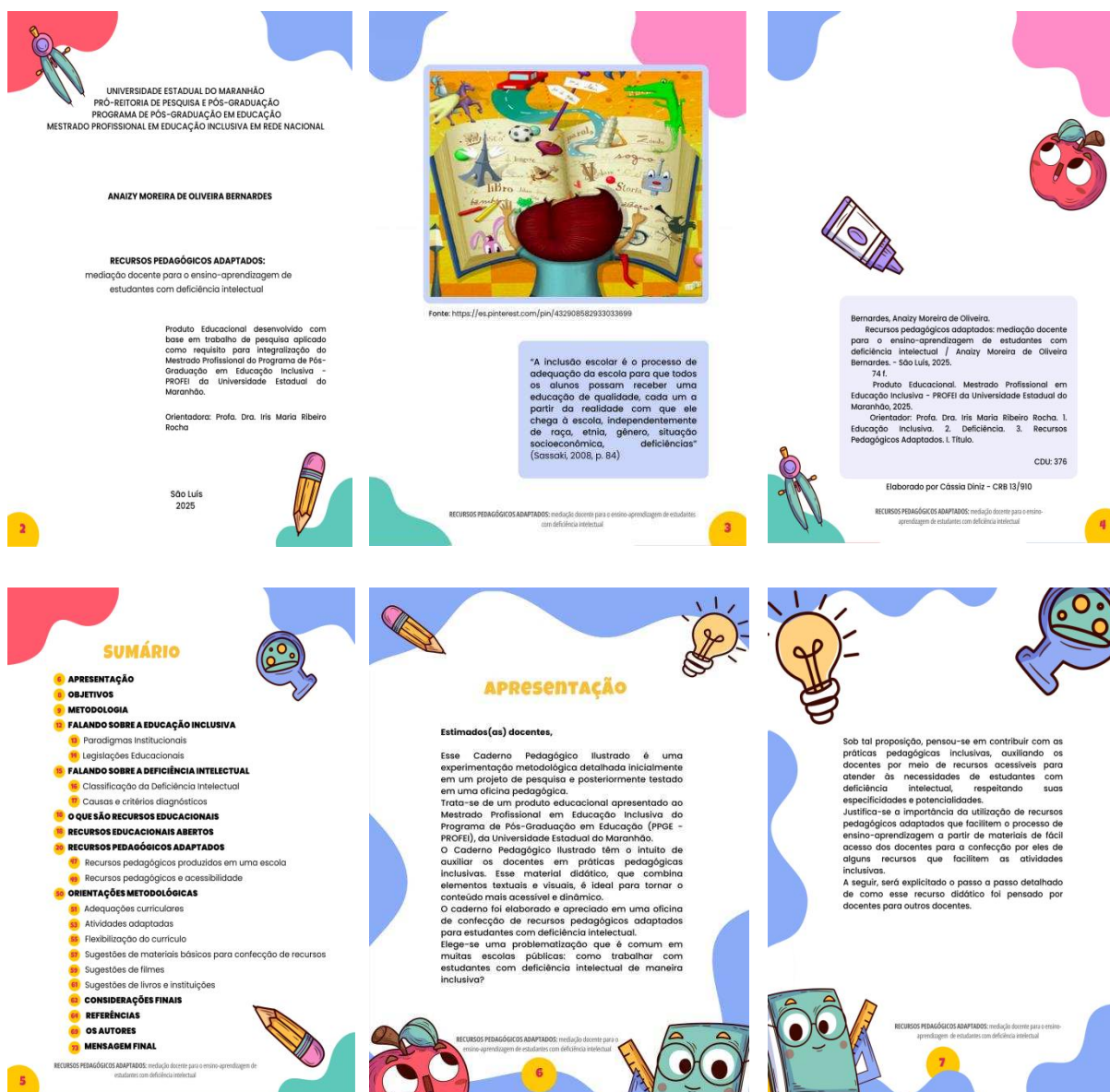


Fonte: Arquivo da autora

O produto educacional, do tipo Caderno Pedagógico Ilustrado, combina elementos textuais e visuais. É ideal para tornar o conteúdo mais acessível e dinâmico, pensado e construído para ser um material didático manual. Ele foi apresentado aos docentes dos anos iniciais em um encontro formativo em forma de oficina para a confecção de recursos pedagógicos adaptados, voltados aos estudantes com deficiência intelectual como um norteador das práticas inclusivas. A seguir, ilustra-se o esboço de um caderno pedagógico como proposta metodológica de um recurso didático, detalhando-se o passo a passo resumidamente.

Exibe-se abaixo as páginas iniciais do Caderno Pedagógico Ilustrado na Imagem 15,

Imagem 15 - Páginas do Caderno Pedagógico Ilustrado



Fonte: Arquivo da autora

8.1 Planejamento do Conteúdo

O primeiro passo foi a definição clara da temática “Práticas e processos formativos para Educação Inclusiva”, seguido do problema inicial. Elegeu-se uma problematização comum em muitas escolas públicas: como trabalhar com estudantes com deficiência intelectual na perspectiva inclusiva? Para tal, pensou-se em contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de estudantes com deficiência intelectual, respeitando suas especificidades e potencialidades, por meio de recursos acessíveis que auxiliem os docentes.

Após a definição do tema, problema e objetivos geral e específicos,

estruturou-se os conteúdos em tópicos ou capítulos abordando os conceitos sobre a Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual e Recursos Pedagógicos Adaptados com contribuições teóricas de renomados pesquisadores. Seguindo com a apresentação dos recursos pedagógicos confeccionados pelos docentes e outros encontrados em sites de busca.

Avançando têm-se as orientações quanto ao uso de materiais necessários mais acessíveis para a adaptação dos recursos e a finalidade que se propõem para as habilidades dos anos iniciais. Esses recursos pedagógicos visam ser facilitadores das atividades interativas em sala de aula, posteriormente há as considerações finais para acrescentar uma reflexão sobre a importância das práticas docentes inclusivas, os referenciais teóricos de aporte e uma breve biografia das pesquisadoras e dos colaboradores envolvidos.

O cronograma para a elaboração do Caderno Pedagógico Adaptado incluiu as etapas da pesquisa com a interpretação dos dados, a criação dos conteúdos, a revisão e a finalização com os resultados alcançados. Esse recurso didático foi pensado para atender ao público-alvo da pesquisa inicial, os docentes regentes dos anos iniciais e educadores especialistas que trabalham com estudantes com deficiência intelectual.

8.2 Pesquisa e Coleta de Dados

As pesquisas partiram de fontes íntegras para reunir informações precisas e significativas ao que se propõe o caderno manual. Utilizou-se livros, artigos acadêmicos, sites educativos confiáveis e outras referências adequadas para atender à proposta deste produto educacional. Paralelamente, buscou-se aplicativos e ilustrações que corroboraram para a complementação e enriquecimento do texto, sem desconsiderar os direitos autorais. Serão parte indispensável, as fotografias dos recursos pedagógicos adaptados confeccionados pelos docentes no encontro formativo e os localizados em sites de busca.

8.2.1 Tipo de Produto Educacional

A partir da pesquisa qualitativa para desenvolver um trabalho de cunho acadêmico, foi possível pensar em um Caderno Pedagógico Ilustrado. Um material

didático impresso com textos, ilustrações e fotografias dos recursos confeccionados e selecionados em sites de busca para ser consultado pelos docentes dos anos iniciais. O caderno pedagógico é oriundo das discussões e reflexões dos participantes no encontro formativo, esse produto poderá ainda ser disponibilizado em meio digital para o compartilhamento das experiências e suporte para outros trabalhos na área educacional.

8.2.2 Abordagem de Design Educacional

A abordagem Design Research contempla inicialmente os itens que irão compor o Caderno Pedagógico Ilustrado; a problematização, design dos artefatos, justificativa, interações e avaliações. Segundo Manson (2006, p. 161), “Design Research é um processo de utilização do conhecimento para projetar e criar artefatos úteis, e depois usar diferentes métodos rigorosos para analisar a razão, ou não”.

A compreensão adquirida durante a construção do produto educacional, remonta conhecimentos essenciais para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas em constantes transformações, principalmente nas escolas públicas onde há pouca oferta de recursos pedagógicos estruturados e mais sofisticados.

8.2.3 Tecnologias Envolvidas

O Caderno Pedagógico Ilustrado teve um formato previamente concebido, algumas etapas foram pensadas desde o projeto de pesquisa inicial, e foi sendo reelaborado durante toda a pesquisa e posteriormente contou com a avaliação dos docentes. O caderno pedagógico foi apresentado no encontro formativo que subsidiou uma reelaboração e construção coletiva de algumas etapas ainda em definição do produto educacional.

Para tanto, o editor de textos Word foi indispensável para a escrita do texto e formatação do recurso didático, somando-se ao aplicativo Canva.com que foi assertivamente utilizado para o designer do caderno, conjuntamente com as plataformas de pesquisa Google acadêmico, ERIC, Google e Youtube.

8.2.4 Recursos Educacionais Abertos (REAs)

Um dos Recursos Educacionais Abertos que facilitaram a materialização do Caderno Pedagógico Ilustrado foi a descrição em forma de textos e as imagens acompanhadas de títulos, conceitos e exemplos, com sugestões de adaptações para as diferentes especificidades e deficiências, assim como idade/série.

O produto educacional foi pensado para servir de suporte pedagógico e consulta aos docentes dos anos iniciais. Todavia, há uma substancial possibilidade do Caderno Pedagógico Ilustrado ser disponibilizado em uma Creative Commons ou Search, que não é um mecanismo de busca em si, mas um hospedeiro com licença aberta, facilitando o acesso e a replicação e/ou aperfeiçoamento desse recurso didático.

8.3 Elaboração do Conteúdo Textual e Ilustrações

Após pesquisas, o texto foi redigido de forma clara e objetiva, e as ilustrações proporcionaram ao recurso, um formato mais dinâmico. A estrutura do Caderno Pedagógico Ilustrado contará com as seguintes etapas:

- **Título:** resumo do tema principal de forma sucinta;
- **Apresentação:** descrição do tema, problema inicial e objetivos de maneira clara e resumida;
- **Corpo do caderno:** desenvolvimento dos temas principais, utilizando exemplos práticos com fundamentação teórica;
- **Ilustração dos recursos:** imagens pesquisadas com suas respectivas fontes e exemplos dos recursos pedagógicos adaptados confeccionados pelos docentes e/ou de sites de busca;
- **Considerações finais:** síntese dos pontos relevantes abordados;
- **Referencial teórico:** reunião das fontes de pesquisa;
- **Apresentação das autoras e colaboradores:** breve biografia dos produtores do texto e designers.

8.4 Integração dos Elementos Visuais

Ao finalizar o conteúdo textual, realizou-se a integração das ilustrações

com outros elementos visuais. A diagramação foi pensada e planejada para garantir harmonia entre os textos e as imagens, de modo que as ilustrações facilitem o entendimento sobre conceitos complexos. Ainda que a proposta do Caderno Pedagógico Ilustrado sejam as imagens, as páginas não podem ficar sobrecarregadas com elementos visuais, pois o design deve ser limpo e equilibrado.

A escolha de uma paleta de cores é de suma importância, pois o caderno pedagógico precisa ser agradável e consistente com o tema proposto, e caso o recurso se torne digital, serão utilizados recursos interativos, como links para vídeos ou animações.

8.5 Revisão e Avaliação

Antes da finalização do caderno pedagógico, foi essencial uma revisão minuciosa dos conteúdos e das fontes de pesquisa. Verificando se havia erros ortográficos, incoerências ou informações desatualizadas. O produto educacional foi apresentado à professora orientadora e à banca de avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva-PROFEI e aos docentes envolvidos na pesquisa para sugestões de melhoria e avaliação com feedback.

8.6 Produção e Distribuição

Depois da revisão final, ocorreu a decisão quanto ao formato conclusivo do caderno pedagógico: impresso, digital ou híbrido. Para atender ao projeto de pesquisa optou-se pelo modo impresso, um caderno confeccionado com um tipo de papel resistente e que valorize as ilustrações. Se porventura, o caderno depois da etapa de conclusão da pesquisa se tornar um material digital, o arquivo será leve e acessível em diferentes dispositivos.

A distribuição do material manual passará por uma avaliação final do Programa de Mestrado para que os docentes possam consultá-lo de forma dinâmica, pertinente à promoção de atividades que integrem os estudantes com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem como uma prática inclusiva.

8.7 Considerações Finais do Caderno Pedagógico Ilustrado

O Caderno Pedagógico Ilustrado é mais que um simples material de apoio, é uma ferramenta que combina criatividade e conteúdo para mediar o processo de ensino-aprendizado dos docentes para os estudantes com deficiência intelectual. Seguindo os passos descritos, os docentes poderão elaborar seus próprios recursos para facilitar as atividades inclusivas, envolvendo os estudantes no processo educacional.

Com o Caderno Pedagógico Ilustrado espera-se que os docentes visualizem que os recursos pedagógicos podem ser adaptados para mediar diferentes habilidades, é uma alternativa de trabalhar o potencial que todos os estudantes com deficiência têm, respeitando suas especificidades e níveis de aprendizagem.

Esse Produto Educacional é uma proposta, um caderno manual para a consulta dos docentes, como forma de estratégia metodológica de trabalho com apresentação de recursos pedagógicos adaptados para atividades práticas. Ampliando os conhecimentos dos docentes com um público específico de estudantes que demanda um planejamento na perspectiva inclusiva para garantir a permanência e a participação dos estudantes nas salas de aula comuns e no Atendimento Educacional Especializado como suporte das práticas escolares.

Um Caderno Pedagógico Ilustrado é um instrumento educacional que pode facilitar a mediação entre os docentes e estudantes com deficiência intelectual à medida que apresenta alguns recursos pedagógicos adaptados e como eles podem ser inseridos na rotina de trabalho dos docentes.

Dessa forma, os aprendizes podem se beneficiar de contextos de aprendizagem mediados por estratégias mais lúdicas e dinâmicas. Os estudantes com deficiência necessitam de materiais que tornem a aprendizagem acessível e interativa para que eles possam ter autonomia nas atividades e se sintam incluídos em escolas regulares.

8.8 Curadoria de Produtos Educacionais Similares

Alguns produtos educacionais similares foram consultados para a elaboração do que se desenhou como um Caderno Pedagógico Ilustrado, seguem determinados referenciais que serviram de aporte para a materialização do recurso didático voltado para os docentes que têm estudantes com deficiência intelectual.

- Caderno manual - Caderno de Apoio Pedagógico ao Professor do Atendimento Educacional Especializado: orientações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual. Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos. São Luís, 2020.
- E-book - Educação Especial e Inclusiva: o que é e como promover? Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-especial-inclusiva-o-que-e-e-como-promover/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- Manual - Manual Pedagógico sobre os paradigmas da inclusão e Necessidades Educacionais Específicas. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572324/2/MANUAL%20PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- Guia - Guia do educador inclusivo. Disponível em: <https://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/indice>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- Cartilha - Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- Cartilha - Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. SEESP/MEC, Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- Livro - Portal de Ajudas Técnicas: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002 (Fascículo 1).
- Site - <https://cta.ifrs.edu.br>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- Site - <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2096-6.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- Site - <https://repositorio.unesp.br/items/f7297ff1-ea71-4fe4-bb11-897db0a6f1dd>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- Site - <https://view.genial.ly/644bb01d70300600180276fa>. Acesso em: 14

abr. 2024.

- Site -

https://mmpmateriaispedagogicos.com.br/produtos/?utm_medium=paid-traffic&utm_source=g&gad_source=1&gclid=CjwKCAiAmfq6BhAsEiwAX1jsZz_RhOtFKqMdRhH8XlyuYgatEKctWvUS9p3zYpVphJEAsMbLsE9S1RoCeflQAvD_BwE. Acesso em: 16 dez. 2024.

- Site -

https://www.tesepedagogicos.com/?gad_source=1&gbraid=0AAAAA_HdARuIFy4XI-yVylSuCWZUFpzKz&gclid=Cj0KCQjw8cHABhC-ARIsAJnY12yYyRuYuGkgQ_B3zjiMzRQ1bH_WhDaW2zs2FapjHPKaXwafPytHBoaAgY6EALw_wcB. Acesso em: 20 jan. 2025.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a responsabilidade de contribuir didaticamente com as práticas docentes não somente da escola eleita para a pesquisa em campo, mas tendo em vista outras investigações futuras com foco na formação docente utilizando recursos pedagógicos adaptados é que este texto dissertativo traçou etapas de investigação para alcançar dados que pudessem servir de base para esta pesquisa e outros estudos no campo educacional.

A presente pesquisa teve como foco central analisar como os docentes podem ser mediadores do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual com a utilização de recursos adaptados segundo a perspectiva da Educação Inclusiva. Ao longo do percurso investigativo, procurou-se atingir os objetivos específicos delineados durante toda a pesquisa, os quais se mostraram fundamentais para a estruturação metodológica que contemplam a teórica e a prática, resultando em reflexões profícuas acerca da inclusão escolar e das práticas docentes voltadas para a diversidade.

O primeiro objetivo específico consistiu em **identificar o contexto Histórico-Cultural da Educação voltada para a deficiência no Brasil**, a análise evidenciou que o percurso da Educação Especial no país foi marcado por práticas excludentes. Inicialmente centradas em instituições segregadoras, até a consolidação de uma nova matriz pedagógica inclusiva, sustentada por políticas públicas e marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) , dentre outras.

Esse percurso histórico permitiu compreender que os avanços legais, embora fundamentais, não garantem por si só, uma mudança efetiva nas práticas escolares, sendo imprescindível o engajamento de todos os atores educacionais na consolidação de uma cultura voltada para a perspectiva da Educação Inclusiva.

Em consonância, o segundo objetivo específico tratou de **conhecer através do currículo da formação docente, as práticas pedagógicas colaborativas direcionadas para a Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva realizadas em uma escola do município de São Luís**. As formações docentes demonstram, através das trocas de experiências, serem instrumentos imprescindíveis na resignificação das práticas educativas. As oficinas pedagógicas

enquanto espaços de escuta, diálogo e construção coletiva, revelaram-se potentes estratégias para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Evidenciou-se que os docentes, ao se sentirem valorizados e protagonistas dos processos formativos, tornam-se mais comprometidos com a inclusão, sendo capazes de elaborar e utilizar recursos pedagógicos adaptados com maior intencionalidade e sensibilidade às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual.

No que se refere ao terceiro objetivo, delimitou-se **caracterizar a Deficiência Intelectual e suas especificidades biopsicossociais**, a pesquisa revelou a complexidade que envolve essa deficiência, indo além de classificações médicas. Abordando os aspectos sociais, emocionais e culturais que perpassam a vivência dos estudantes com DI.

A partir da perspectiva biopsicossocial, compreendeu-se que o foco não deve estar nas limitações dos sujeitos, mas na eliminação das barreiras que impedem sua plena participação. Tal compreensão reforça o papel da escola como um espaço de equidade, sendo responsável por criar condições que garantam o desenvolvimento integral de todos os seus estudantes.

O quarto objetivo discorreu sobre **compreender a mediação do ensino-aprendizagem com o uso de recursos pedagógicos adaptados pelos docentes para os estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais**, evidenciando que os recursos adaptados são essenciais para tornar o conteúdo acessível, potencializando a aprendizagem e estimulando a autonomia dos estudantes com DI.

O uso de recursos, quando aliado à sensibilidade pedagógica e ao conhecimento teórico-prático do docente, permite a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Destaca-se ainda que a construção dos recursos, promovido nas oficinas, favoreceu a aproximação entre a teoria e a prática, permitindo que os docentes adaptassem materiais de acordo com a realidade de suas salas de aula, muitas vezes utilizando elementos recicláveis e de baixo custo.

O quinto objetivo específico voltou-se a **elaborar um produto educacional do tipo Caderno Pedagógico Ilustrado, contribuindo com a prática dos docentes de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula comum no ensino regular**, materializando uma proposta prática, um recurso didático manual, resultado das discussões e vivências partilhadas ao longo da

pesquisa.

O Caderno Pedagógico Ilustrado surgiu como um instrumento de apoio didático que valoriza o conhecimento coletivo e promove a continuidade das práticas inclusivas na escola pesquisada e demais outros recintos. Mais do que um produto da pesquisa, ele representa o compromisso ético e pedagógico com a transformação da realidade educacional.

Considerando todos os objetivos analisados, a pesquisa reitera que a Educação Inclusiva não se efetiva apenas pela presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas pela adoção de práticas pedagógicas colaborativas que respeitam as singularidades e promovem o senso de pertencimento dos estudantes. Os recursos pedagógicos adaptados pelos docentes podem ser mediadores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, pois aproximam o estudante do conhecimento, ampliam sua participação e validam sua identidade no espaço escolar.

Os achados desta pesquisa participante, embora delimitados a uma realidade específica, apontam para desafios comuns em outras escolas públicas de outras localidades. A ausência de formações continuadas, a escassez de recursos materiais, as dificuldades de articulação entre os profissionais da educação e a sobrecarga das atividades são obstáculos reais que demandam políticas públicas eficazes e investimentos contínuos. A superação dessas barreiras passa pela valorização do trabalho docente, pelo incentivo à pesquisa aplicada e pela construção de uma escola verdadeiramente democrática, capaz de acolher e ensinar a todos.

Essa pesquisa levanta resultados e discussões, abrindo possibilidades para estudos que aprofundem o impacto de práticas docentes inclusivas em diferentes contextos, que avaliem a eficácia de recursos adaptados e que promovam a escuta ativa dos estudantes com deficiência e suas famílias. O compromisso com a Educação Inclusiva exige a permanência crítica sobre espaços inclusivos e o envolvimento de todos os sujeitos participantes, sobretudo, que haja esperança na transformação por meio de uma educação de qualidade para todos.

As pesquisas teóricas e práticas condicionaram a escrita de trabalhos acadêmicos para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva-PROFEI. Como resultado, tem-se um texto dissertativo e um produto educacional, como materiais de consulta que podem ser mediadores do

ensino-aprendizagem voltado para estudantes com deficiência intelectual segundo a perspectiva da Educação Inclusiva.

As considerações pontuais sobre uma escola pública dos anos iniciais, contou com a presença dos docentes colaboradores que participaram da coleta e interpretação dos dados alcançados que delinearam as análises e resultados da pesquisa. Norteador as orientações para demais pesquisas no campo educacional que envolvem estudantes com deficiência, sujeitos inclinados a constantes transformações biopsicossociais.

Por conseguinte, anseia-se que através da interpretação e análise dos dados, se compreenda a importância das formações docentes utilizando recursos pedagógicos adaptados em escolas públicas. Uma pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas requer uma síntese dos achados, destacando os avanços e desafios quanto a implementação de estratégias que promovam equidade. Deve-se enfatizar a necessidade das formações docentes continuadas e do apoio institucional, apontando caminhos para práticas mais inclusivas e transformadoras.

Intenciona-se reunir dados para a escrita da dissertação de um Mestrado Profissional com a finalidade de ser um balizador para outros estudos de natureza aplicada no campo educacional. Visualizando-se as formações docentes continuadas em escolas públicas como possibilidades de transformação das práticas docentes diante da Educação Inclusiva.

O produto educacional elaborado à parte apresentará os referenciais teóricos sobre a Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual e Recursos pedagógicos adaptados voltados para o contexto educacional, bem como contará com a lista de materiais necessários e a finalidade que cabe a cada recurso apresentado para os anos iniciais.

Os recursos acessíveis produzidos nas oficinas pelos docentes podem estimular o acesso ao conhecimento, visando a oralidade, escrita e cálculos matemáticos através de atividades mais dinâmicas para os estudantes. Eles viabilizam a mediação da prática escolar com atividades interativas e lúdicas, demonstrando a importância da efetivação do ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência na rede pública.

REFERÊNCIAS

- ADLER, J. Conceptualising resources as a theme for teacher education. **Journal of Mathematics Teacher Education**, Holanda, v. 3, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/21770958/Conceptualising_resources_as_a_theme_for_teacher_education. > Acesso em: 10 out. 2020.
- ANDER-EGG, E. **El taller**: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata, 1991.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M. *et al* (org.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A supervisão na formação de professores**: da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002.
- ALARCÃO, I. **Professor reflexivo em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. **Informática e Formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- ALVES, L. R. *et al*. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Reflexão/Reflection**, Ribeirão Preto, Esc. Anna Nery, vol. 23, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/967Qvd3yK3HVBkH495xZqDv/?lang=pt&format=html>> Acesso em 15 jul. 2023.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANJUM, S.; MAHMOOD, N. Theory and Practices Gap of Teacher Education Programs in Formal and Distance Education System. **Pakistan Journal of Distance & Online Learning**, Pakistan, v. 5, n. 1, p. 221-232, 2019. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1266804>.> Acesso em: 08 jul 2023.
- ARANHA, M. S. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1995. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008.> Acesso em: 10 out. 2024.
- ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

ARAGÃO, A. C. L. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **REBENA – Rev. Bras. Ens. Aprend**, Alagoas, v. 7, 2023. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/146/134>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A. *et al.* **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDI, E. M. N. **Políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de recuperação de excedentes 1974/1979**. Brasília, 1975. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001908.pdf>>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2011**. Brasília: Conselho Nacional de Educação – CNE, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em:

<inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf.> Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Documento de Área**. Área 46 Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>> Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/574288/Estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_4ed.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf> Acesso em: 28 jul. 2023.

BRÍGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. Educação Inclusiva: dos avanços à legislação do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e 12436, p. 01-12, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436/8947>>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRITO, S. C.; GELLER, M. Recursos pedagógicos para bases da aprendizagem matemática: Um estudo envolvendo o transtorno do espectro Autista.

Rev. Eletr. Educ. Mat. REVEMAT, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2020.

Disponível em: <<http://funes.uniandes.edu.co/29968/>> Acesso em: 29 set. 2024.

CAETANO, J. S.; GIMENES, P. A. C. A educação para pessoas com deficiência visual no Brasil. In: OLIVEIRA, S. F. P. *et al.* (org.). **Inclusão e diversidade**: múltiplos olhares. Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2019.

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da Consultoria**

Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar. 2018. 171f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vidas de adultos com Síndrome de Down. 2007.

195f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

CARRETERO, M. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist.** São Paulo: Artmed, 1997.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. *In*: ANDRÉ, M. E. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº 6)

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAVES, M. P. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar.** 2019. 208f. Dissertação Mestrado (Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019.

CHAVES, M. P.; ROSSATO, M. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> Acesso em: 11 jul. 2023.

COLÉGIO DIOCESANO NOSSA SENHORA DE APARECIDA. **Victor de Averyon** – o garoto selvagem francês. 2021. Disponível em: <<https://portefolio-de-psicologia-b4.webnode.pt/victor-aveyron>> Acesso em: 10 jun. 2024.

CORDEIRO, A. F. M. Jean Marc-Gaspard Itard: o legado esquecido? *In*: LEAL, D. (org.). **Médicos educadores:** revendo contribuições à educação e à psicologia. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

COSTA, R. M. S. **Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.** 2022. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CRISTOFOLETI, R. C.; NUNES, I. M. A prática pedagógica e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos. *In*: PEROVANO, L. P; MELO, D. C. F. (org.). **Práticas inclusivas**, 2. ed. Campos dos Goytacazes – RJ: Encontrografia, 2020.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, set./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a08v37n3.pdf>>.

Acesso em: 12 out. 2025.

CUBERO, R. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. *In: Coll, C. **Desenvolvimento psicológico e educação***, v. 1, Artes Médicas, 1995.

DANFORTH, S. Independence, Dependence, and Intellectual Disability: From Cultural Origins to Useful Application. **Philosophical Inquiry in Education**, Canadá, v. 28, n. 2, p. 95-109, 2021. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=intellectual+disability+and+concepcion+and+ltard&pr=on&ft=on&id=EJ1314271>> Acesso em: 20 jul. 2023.

DELLA-ROSA, V. A. Etiologia e prevenção da deficiência intelectual. *In: RIBEIRO, M. J. L.; DELLA-ROSA, V. A. (org.). **Laboratório Temático Digital e Diversidade: teoria e experiências***. Maringá: Eduem, 2010.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, ed. Especial, p. 406-429, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>> Acesso em: 13 jul. 2023.

DINIZ, D.; SANTOS, W. R. Deficiência e direitos humanos: desafios e repostas à discriminação. *In: DINIZ, D.; SANTOS, W. R. (org.). **Deficiência e discriminação***. Brasília, Letras Livres: EDUNB, 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ELOY, A. C. M.; COUTINHO, L. C. S. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> Acesso em: 16 jul. 2023.

FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. F. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 257-281, jan./abr., 2023. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1760/1253>> Acesso em: 02 abr. 2024.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1967.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. 2008. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. > Acesso em 22 out. 2024.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, série I, Escola, v. II)

FONTANA, F.; ROSA, M. P. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. *In*: MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Atena: 2023.

GAGGIOLI, C.; SANNIPOLI, M. Improving the Training of Support Teachers in Italy: The Results of a Research on Attitudes Aimed at Students with Intellectual Disabilities. **Science Insights Education Frontiers**, Italy, v. 8, n. 2, p. 1037-1057, 2021. Disponível em:
<https://eric.ed.gov/?q=teacher+and+%22student+with+intellectual+disability%22+inclusion&ff1=dtSince_2019&ff2=pubJournal+Articles&id=EJ1295088.> Acesso em: 28 jul. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em:
<www.galvaofilho.net/assistiva.pdf.> Acesso em: 11 fev. 2024.

GASPARIN, J. L.; PENETUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. PDE/2008.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. **Métodos de pesquisa**. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R.; BLANCO, L. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar.

Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IMBERNÓN, F. É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos. *In*: IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

JIMENEZ, R. **Necessidades Educativas Especiais**. Tradução de Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, mai./ago., 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jul. 2024.

KAUAR, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRIPKA, R. M. L. *et al.* Ensino, aprendizagem e novas tecnologias: relações entre abordagens teóricas clássicas e contemporâneas. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Amazônia, v. 16, n. 37, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8091919>> Acesso em: 12 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Desafios na Formação de educadores: em busca de soluções realistas para novos problemas da profissão. *In*: LIBÂNEO, J. C. **I Seminário Brasileiro de Educação**. Educare Ltda (org.). Educação, Rumos e Desafios. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

- LUSTOSA, C. V. G. F. **Práticas avaliativas de professores de crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2017.
- MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.
- MANSON, N. J. Is Operations Research Really Research? **Operations Research Society of South Africa**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 155-180, 2006. Disponível em: <<https://www.ajol.info/index.php/orion/article/view/34262/6267>>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física e recursos pedagógicos adaptados**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC: SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, I, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UFRJ, 21 a 23 de outubro de 2014.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e Diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154>>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- MASSOUTI, A. Pre-service Teachers. Perspectives on their Preparation for Inclusive Teaching: Implications for Organizational Change in Teacher Education. **The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, Canadá, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=%22collaborative+practice%22+AND+%22teacher%22+AND+%22inclusion%22&id=EJ1312539>>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *et al.* Inclusão Escolar: Avaliação de um Programa de Consultoria Colaborativa com Base em Diários de Campo. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Colômbia, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>> Acesso em: 15 set. 2024.

MESSEDER, H. **Teorias de aprendizagem**. Youtube. Brasília, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/vjez_rNXGYk> Acesso em: 01 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 dez. 2024.

MONTANARI, A. (org.). **El salvaje del Aveyron**: psiquiatria y pedagogía en el Iluminismo tardío. Buenos Aires: CEAL, 1978.

MONTEIRO, C. **História, fotografia e cidade**: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. Méis: História & Cultura, 2006.

MONTREAL. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Montreal, 2004. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.-ce.gov.br>> Acesso em: 10 jan. 2024.

MORO, V. **Educação continuada**: um processo itinerante na construção de si com vistas à transformação da prática docente de professores de educação básica. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

MUNHOZ, J. S. B.; DIAS, C. L.; SANTOS, D. F. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favorecem o processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, jan./dez., p. 66-85, 2022. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326>> Acesso em: 24 jul. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R. **Deficiência Mental**: o que as pesquisas têm revelado. Tendências e Desafios da Educação Especial. Brasília: Ministério da

Educação e Desporto, Secretaria da Educação Especial, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Sumus, 1992.

OLIVEIRA, M. G. M. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018.

OLIVEIRA, N. D. P. A. **Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no ensino superior: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar**. Viçosa - MG: UFV, 2021. Disponível em: <<https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/45afc706-f509-49ad-8766-e83ef1a4a29e/content>> Acesso em: 12 set. 2024.

OLIVEIRA, J. A aprendizagem colaborativa em sala de aula: perspectiva de inclusão social. **JNT Facit Business and Technology Journal**, Tocantins, v. 1, n. 50, 2024. Disponível em: <<https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2789/1895#>> Acesso em: 20 nov. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Pesquisas Empíricas - Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago., 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>> Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, V.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Resolução de problemas abertos no ensino de física: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172017000300502&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 14 fev. 2025.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 14, n. 4, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168>> Acesso em: 30 out. 2024.

PAPADOPOULOS, G. S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, J. (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

PEIXOTO, A, E, R. **Os recursos didáticos no processo de alfabetização e letramento das crianças com Síndrome de Down**. 2021. Disponível em: <<https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6059>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A.

Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola**: contribuições da Psicologia para a inclusão do aluno surdo. 164 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2009.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PERRENOUD, P. *et al.* Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* (org.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Estados Unidos, v. 22, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2024.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Artmed, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROSA, K. N. S. Édouard Séguin. *In*: LEAL, D. (org.). **Médicos educadores**: revendo contribuições à educação e à psicologia. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. UFAC, 2016. Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/sites/default/files/paragraph--files/o_pequeno_principe_-_antoine_de_saint-exupery_1.pdf> Acesso em: 30 jul. 2024.

SÃO LUÍS. Lei n. 3.933, de 18 de agosto de 2000. Estabelece as diretrizes para a educação especial no município de São Luís e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de São Luís – MA**. São Luís - MA, ano 20, n. 160, 21 ago. 2000.

SÃO LUÍS. Lei n. 6.001, de 18 de novembro de 2015. Estabelece as diretrizes para o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. **Diário Oficial [do]**

Município de São Luís – MA. São Luís - MA, ano 35, n. 214, 18 nov. 2015.

SÃO LUÍS. **Lei n. 4749 de 03 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís e dá outras providências. São Luís: Câmara municipal de São Luís, 3 jan. 2007. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/572080/lei-4749-07#art-10>> Acesso em: 06 abr. 2025.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal de Educação do Município de São Luís.** São Luís: SEMED, 2004.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Especial da rede pública municipal de São Luís – MA.** São Luís: SEMED, 2023. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/arquivos/4040_semed_sao_luis_proposta_curricular_3_educacao_especial_31105045.pdf> Acesso em: 20 nov. 2024.

SASSAKI, R. K. Artigo 24 - Educação. *In*: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (org.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.** Brasília: CORDE, 2008. p. 84-86. Disponível em: <<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf>> Acesso em: 10 jul 2024.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. *In*: Fórum internacional de pedagogia, Vitória da Conquista - BA, 2013. **Anais do V FIPED.** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idi_nscrito__fde094c18ce8ce27adf61aedf31dd2d6.pdf> Acesso em: 18 jul. 2024.

SANTOS, J. A. G.; ROYER, M. R. Aprendizagem Colaborativa por Meio da Metodologia de Projeto para Alunos com Deficiência Intelectual. **Ensino, educação e ciências humanas**, Paraná, v. 23, n. 1, p. 2-9, 2022. Disponível em: <<https://revistaensinoeeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/7807>> Acesso em: 17 jul. 2023.

SANTOS, L. J. B. S. **Formação Continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: (re) significação no trabalho com o aluno com Deficiência Intelectual.** 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1273>> Acesso em: 28 jun. 2023.

SARAGOÇA, M. J.; CANDEIAS, A. Da incapacidade à inclusão: o percurso conceitual à luz da Legislação educativa portuguesa. *In*: CANDEIAS, A. (coord.). **Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, bem-estar e inclusão.** Évora: Universidade de Évora, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultriz, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 4. ed.

Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHINATO, L. C. S.; STRIEDER, D. M. O ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva e a importância dos recursos didáticos. **Ver.**

Tem. Educ, João Pessoa, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584>.> Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVIA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. A. P. Imagem como fonte de pesquisa. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação**: e ensino de ciência. 2. ed. Maringá: 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.22533/at.ed.79023260>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, J. G. S. L.; LIMA, S. F.; SOUZA, V. M. A gestão escolar e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica. **Revista Mais Educação**, São Paulo, v. 2, n. 6, Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2019. Disponível em:

<<https://www.revistamaiseducacao.com/ArtigosV2N6AGO2019/05>.> Acesso em: 30 dez. 2024.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago., 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK>.> Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, R.; SILVA, R. S. A formação do professor e a utilização de recursos para o ensino. **Scientific Electronic Archives**, Canadá, v. 14, n. 10, 2021. Disponível em: <<https://sea.ufr.edu.br/SEA/article/view/1459>.> Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, B. N. F.; WALKER, R. F. Valorizando as diferenças. **ISCI Revista Científica**, Mato Grosso, 49. ed. v. 11, n. 4, jun., 2024. Disponível em:

<https://www.isciweb.com.br/revista/images/Ed-49_completa_3.pdf.> Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, S. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq. Mudi**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 10-4, 2007. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=O+uso+de+recursos+did%C3%A1ticos+no+ensino+escolar.+&btnG.> Acesso em: 12 set 2024.

SOUZA, M. K. *et al.* Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): fatores que interferem na adesão. **ABCD Arq Bras Cir Dig**, São Paulo, v. 26, n. 3, 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/abcd/a/PZYGqFG7mwwDH9sBzZjZ4Vw/?format=pdf&lang=pt>.> Acesso em: 30 out. 2024.

SOUZA, M. V. *et al.* Recursos Didáticos Adaptados para o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Conedu, IV 2017, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: UFPA, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID1196_18082017172855.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr., 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUBA, D.; FOSTERB, M. Inclusion and Intellectual Disabilities: a Cross Cultural Review of Descriptions. **International Electronic Journal of Elementary Education**, Germany, v. 12, n. 3, jan., p. 275-281, 2020. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=Inclusion+and+Intellectual+Disabilities%3a+A++Cross+Cultural+Review+of+Descriptions&pr=on&ft=on&id=EJ1242477>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TEIXEIRA, A. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação, ou, a Transformação da Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOMPSON, J. R. *et al.* Planning Supports for Students With Intellectual Disability in General Education Classrooms. **Inclusion**, United States, v. 8, n. 1, p. 27-42, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=teacher+and+%22student+with+intellectual+disability%22+in+inclusion&ff1=dtSince_2019&ff2=pubJournal+Articles&id=ED603619>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIANA, F. R.; GOMES, A. L. L. **A autorregulação por estudantes com deficiência intelectual**. Natal: SEDIS-UFRN, 2021.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VOIVODIC, M. A. M. A.; STORER, M. R. S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down à luz das relações familiares. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-

36872002000200004&lng=pt&nrm=iso.> Acesso em: 20 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo II. Madrid: Visor, 1934/1993.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Defektologiya i utchenie o razvitii i vospitaniia nenormálnogo rebionka**. Moscou: Prosveschenie, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas** – V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/>> Acesso em: 12 jan. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE ACADÊMICO PESQUISADOR

São Luís-MA, _____ de _____ de 20 _____.

Prezado (a),

Secretário(a) Adjunto (a) de Ensino da Rede Municipal de Educação de São Luís- MA.

Por meio desta carta, apresentamos a mestrandia **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES**, com CPF. **653439993-87**, devidamente matriculada nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual”**.

Vimos através deste documento solicitar formalmente autorização para coleta de dados na escola UEB XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, São Luís-MA. Posto isto, o objetivo desta pesquisa visa identificar quais conhecimentos teóricos-metodológicos os docentes têm sobre Educação Inclusiva E Deficiência Intelectual, com posterior promoção de uma oficina para discussão e confecção de recursos pedagógicos adaptados. Por fim, elaborar um Caderno Pedagógico Ilustrado como proposta pedagógica para a escola, contribuindo com a prática dos docentes com estudantes deficientes intelectuais em sala de aula comum do ensino regular. Para tanto, a pesquisadora irá entrevistar os docentes dos anos iniciais, bem como fará observações das práticas docentes e aplicará questionários e desenvolverá uma oficina pedagógica na escola.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos profissionais entrevistados.

Ainda queremos proferir que uma das metas para a realização deste estudo é

o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos a autorização para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução de Nº 261/2023 do Conselho de Ética do Ministério Público Brasileiro.

Agradecemos desde já a compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à disposição, seguem contatos da Acadêmica Pesquisadora para maiores esclarecimentos.

Professora Pesquisadora: (098) 981448515/ 996131591

E-mail: anaizyoliveira@gmail.com

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Iris Maria Ribeiro Rocha
Professora Orientadora

Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes
Acadêmica Pesquisadora

**APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**



**PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
UEB XXXXXXXXXXXXXXXX**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

São Luís-MA; _____ de _____ de _____.

Eu, _____ declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **“PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual”**, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES** e **IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA** que a Unidade de Educação Básica XXXXXXXXXXXXX, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,

Diretor(a) geral

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) docente, o (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como colaborador(a) do estudo intitulado **“PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual”**, que será realizado na Unidade de Educação Básica XXXXXXXXX em que constam matrículas de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais. A pesquisa conta com o acompanhamento da pesquisadora responsável, a **Sr.^a Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha**, professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão e da pesquisadora participante, a **Sr.^a Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes**, professora especialista que leciona na rede municipal de São Luís-MA.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os recursos pedagógicos adaptados podem ser mediadores do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual segundo a práxis da Educação Inclusiva.

A presente pesquisa justifica-se diante da importância de fomentar formações pedagógicas continuadas para que os docentes estejam de acordo com o que regem as determinações legais sobre Educação Inclusiva.

O projeto de pesquisa ocorrerá da seguinte forma, apresentar-se-á aos docentes os riscos de uma pesquisa que envolve os docentes, em tese o projeto não oferece riscos aos participantes. Contudo, caso haja algum descontentamento e/ou desconforto durante alguma das etapas das ações mediante a temática abordada, buscar-se-á corrigir as abordagens ou minimizar os inconvenientes que possam ocorrer.

Os possíveis riscos vão desde o comprometimento da privacidade e da confidencialidade dos dados coletados. Os docentes podem sentir-se expostos, temendo que suas opiniões ou práticas pedagógicas sejam utilizadas para

julgamentos ou avaliações negativas, especialmente se os resultados chegarem ao conhecimento de superiores hierárquicos. Além disso, a pressão para participar de uma pesquisa pode levar a constrangimentos, caso o consentimento não seja genuinamente voluntário. Outro fator de risco é a possibilidade de que as discussões durante a pesquisa despertem sentimentos de inadequação, ansiedade ou desconforto, caso os docentes se sintam criticados ou inadequados quanto às práticas pedagógicas.

Para evitar danos, é essencial adotar medidas preventivas que garantam o bem-estar dos participantes. Inicialmente, é necessário assegurar o cumprimento das diretrizes éticas estabelecidas por Comitês de Ética em pesquisa, como a aprovação do estudo e a obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido. A confidencialidade dos dados deve ser rigorosamente preservada, com a garantia de que as respostas ficarão anônimas e o armazenamento será seguro das informações. A comunicação com os participantes deve ser clara e transparente, informando sobre os objetivos do estudo, o uso dos dados e o direito de desistir a qualquer momento, sem prejuízos.

Outro aspecto importante é criar um ambiente de confiança e respeito. O pesquisador deve evitar juízos de valores e se colocar como um facilitador do processo, acolhendo as perspectivas dos docentes de maneira imparcial. É relevante estabelecer uma relação empática que permita aos participantes expressarem-se com conforto.

Quanto aos benefícios, estima-se que a pesquisa possa contribuir não só para a escola eleita com a produção de um Caderno Pedagógico Ilustrado para a mediação das práticas escolares, mas que os docentes participantes possam ser multiplicadores das práticas pedagógicas inclusivas de estudantes com deficiência intelectual em outras escolas regulares, principalmente da rede pública, um universo de muitos desafios e conflitos socioculturais.

Reitera-se que a participação dos docentes será facultativa, não gerando implicações financeiras e nem ganhos em suas remunerações mensais durante as etapas das ações na escola. A livre escolha implica que os sujeitos participantes poderão se abster a qualquer momento para sua conveniência e bem-estar da pesquisa.

As considerações éticas vão desde a responsabilidade em desenvolver uma pesquisa com sujeitos participantes que implica na importância do estudo, a validade

científica da pesquisa, a seleção da população para amostragem, a relação risco-benefício que importam demasiadamente à área educacional, como uma proposta de trabalho a ser replicada ou aperfeiçoada para que se possa alcançar resultados satisfatórios e de qualidade na Educação Inclusiva de estudantes com deficiência intelectual e demais outras Necessidades Educacionais Especiais.

Caso decida participar voluntariamente deste estudo, será necessária a assinatura deste documento, o TCLE, ao término da exposição de motivos. O(a) docente receberá uma ficha de identificação para o preenchimento dos dados pessoais do(a) profissional que está atuando junto aos estudantes com deficiência.

Em continuidade, será feita uma entrevista semiestruturada, embasada em um roteiro, previamente elaborado, com objetivo de conhecer quais conhecimentos teóricos-metodológicos o(a) docente dispõe sobre a Educação Inclusiva. Seguindo com a observação em sala de aula, espera-se conhecer a realidade vivenciada pelo docente e estudantes sem e com deficiência em uma sala de aula comum. Essas ações serão previamente agendadas, de modo a serem convenientes ao docente.

Far-se-á um convite para o docente participar de uma oficina para discussão e confecção de recursos pedagógicos adaptados, com posterior elaboração pela pesquisadora de um Caderno Pedagógico Ilustrado como sugestão de proposta metodológica de práticas docentes com estudantes com deficiência intelectual.

Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, mantendo o anonimato. As entrevistas e os questionários serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa pelo período respaldado em Lei.

Os objetivos éticos da pesquisa estarão de acordo com o previsto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos acima apresentados.

Nestes termos, agradecemos a colaboração.

Iris Maria Ribeiro Rocha: (98) 98126-9854,
E-mail: porto.iris@gmail.com,
Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>.
Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes: (98) 996131591, (98) 981448515,

E-mail: anaizyoliveira@gmail.com,

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3076070277421888>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

Cidade Universitária Paulo VI, Caixa 09 – São Luís/MA

Fone: (98) 2016-8100

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Endereço: Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde, Caxias-MA. Telefone (9) 3521-3938.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO DOCENTE

Eu, _____,
declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa, ciente ainda que a pesquisa e os resultados não irão gerar nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

São Luís-MA, ____ de ____ de ____.

Iris Maria Ribeiro Rocha

CPF: 054978763-15
Pesquisadora Responsável

Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes

CPF: 653439993-87
Pesquisadora Participante

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR

Prezado(a) Docente,

A pesquisadora **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES**, está realizando junto ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: mediação do ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual”**. Dessa forma, seguem perguntas para uma salutar discussão acerca desta temática. Desde já agradecemos a disponibilidade em colaborar com a pesquisa, à disposição para os devidos esclarecimentos.

Data da entrevista: ____/____/____

1. Nome: _____ 2. E-mail _____
3. Telefone: _____ 4. Idade: _____ 5. Sexo: _____

6. Local de trabalho (Escola): _____

7. Trabalha em quantas escolas? _____

8. Formação (graduação / pós-graduação / mestrado / doutorado)?

a) Graduação _____ b) Pós-graduação _____

c) Mestrado/doutorado _____

9. Quantos anos de docência? _____

10. Leciona em quantos turnos? a) 1 b) 2 c) 3

11. Qual seu vínculo empregatício? a) Contrato b) Efetivação c) Estágio

12. Qual o motivo pela escolha do trabalho nesta escola?

13. Qual seu nível de conhecimento sobre “Práticas docentes inclusivas”?

a) Alto b) Médio c) Baixo d) Nenhum

14. Você tem estudantes com deficiência em sala de aula? Quantos? Quais deficiências?

15. O que você entende por Deficiência Intelectual?

16. Você utiliza recursos pedagógicos em sala de aula?

a) Sim b) Não Caso a resposta seja sim, quais? _____

17. Você utiliza recursos pedagógicos adaptados para estudantes com deficiência em sala de aula?

a) Sim b) Não Caso a resposta seja sim, quais? _____

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO – PROFESSOR

Prezado(a) Docente,

A pesquisadora **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES**, está realizando junto ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma pesquisa intitulada “**PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual**”. Neste sentido, peço licença para acompanhar as atividades escolares em sala de aula com o propósito de observação participante das interações entre o docente e os estudantes em uma sala de aula comum, bem como a prática pedagógica dos regentes. Desde já agradecemos a disponibilidade em colaborar com a pesquisa, à disposição para os devidos esclarecimentos.

1. Local Escolhido;
2. Público-alvo;
3. Horário;
4. Descrição do Ambiente;
5. Comportamento observado nos participantes durante as aulas;
6. Tipos de interações com os demais sujeitos da escola.
7. Identificação da turma/série, quantidade total de estudantes sem e com deficiência e idade.

Estratégias para observação de campo:

- Atenção para ver o que há para ver e ouvir o que há para ouvir;
- Atenção ao separar detalhes do trivial para alcançar os objetivos da pesquisa.

Dimensões da observação:

- Características gestuais/físicas: postura típica; ritmo do movimento; impacto da

presença física; características dos gestos; contato visual; características e tom da voz (exemplo: alto, suave, fluente, parada);

- Expressões afetivas: disposições entre os participantes; como o docente se relaciona com os estudantes e como os estudantes se relacionam entre si. Em especial, se os estudantes com deficiência intelectual interagem, se comunicam com todos e fazem atividades.

Coleta de dados:

1. O ambiente: A descrição deve ser suficientemente detalhada para que o leitor visualize elementos para o estudo;

Questões: O ambiente é propício ao ensino-aprendizagem?

2. Envolvimento Humano: O modo como os participantes interagem.

Questões: Quem está presente no ambiente? Quem interage com quem e como?

3. Planejamento das interações ativas: Construir observações em torno das atividades que têm começo, meio e fim.

Questões: Quem está envolvido? Onde, quando e como as atividades ocorrem?

4. Recursos utilizados: Estratégias do ensino-aprendizagem.

Questões: Como os recursos são utilizados? Individualmente ou coletivamente?



APÊNDICE F – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ABERTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Prezado(a) Docente,

A pesquisadora **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES**, está realizando junto ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual”**. Com tal propósito, convido-o(a) para um encontro formativo, por meio de oficina pedagógica para confecção de recursos pedagógicos adaptados e posterior participação em um questionário aberto para avaliação das ações planejadas. Agradecemos a disponibilidade em colaborar com a pesquisa, desde já à disposição para os devidos esclarecimentos.

1. Nome: (opcional) _____
2. Formação Acadêmica: _____
3. Qual sua carga horária semanal total? _____
4. Você acredita que os docentes das salas de aula comuns estão preparados para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual?
 - a) Sim
 - b) Não
5. Quais dificuldades o docente encontra para atender em sala de aula comum, estudantes com deficiência intelectual?

6. Com que frequência você participa de formações continuadas?
 - a) Alta frequência
 - b) Média frequência
 - c) Baixa frequência
 - d) Não participa

7. Você já participou de oficinas para confecção de recursos pedagógicos adaptados para estudantes com Deficiência Intelectual?

- a) Sim b) Não

8. Você utilizaria alguns dos recursos pedagógicos adaptados produzidos na oficina para mediação do ensino-aprendizagem com estudantes com deficiência intelectual?

- a) Sim b) Não

9. Você considera que um instrumento (Caderno Pedagógico, Guia Didático, Manual Educacional, entre outros) seria útil para orientação e apoio da prática docente com estudantes com deficiência intelectual? Justifique.

10. Deixe sua avaliação e sugestões acerca da oficina sobre recursos pedagógicos adaptados.

Desde já, agradeço imensamente a sua participação!

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO NÚCLEO DE EXTENSÃO E PESQUISA – PROFEI



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos solicitar a Vossa Senhoria a permissão para que o(a) aluno(a) **Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes**, CPF **65343999387**, discente do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional) – PROFEI/UEMA, sob a matrícula **20231002465**, realize seu **trabalho de pesquisa**.

O trabalho de pesquisa é intitulado **“PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.”**, orientado pela Professora Doutora **Iris Maria Ribeiro Rocha**.

Disponibilizamos o contato da mestranda **Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes** para quaisquer esclarecimentos:

Telefone: (98) 996131591

Agradecemos a colaboração dessa instituição com a formação profissional de nossos estudantes.

Atenciosamente,

Profª Drª Marcia Raika e Silva Lima
Matricula: 807588-01

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva
PROFEI/UEMA

Cidade Universitária Paulo VI, Avenida Lourenço Vieira da Silva, n.º 1000, Jardim São Cristóvão - CEP. 65055-310, São Luís/MA C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei n.º 4.400, de 30.12.1981
Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN
E-mail – profei.uma@uma.br | Site – <https://mestradoonprofei.uma.br/>

ANEXO B – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA – PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP	
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: Recursos pedagógicos adaptados: mediação do ensino e aprendizagem a estudantes com Deficiência Intelectual	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20	
3. Área Temática: Educação	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
PESQUISADOR	
5. Nome: Iris Maria Ribeiro Porto	
6. CPF: 054.978.763-15	7. Endereço (Rua, n.º): CLEVELAND CENTRAL PARQUE Cond, Saint Germain, casa 01 SAO LUIS MARANHÃO 65068318
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (98) 3226-8047
10. Outro Telefone:	11. Email: porto.iris@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.	
Data: 18 / 07 / 2024  Documento assinado digitalmente IRIS MARIA RIBEIRO PORTO Data: 18/07/2024 17:40:33-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE	
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	13. CNPJ:
14. Unidade/Órgão: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais	
15. Telefone: (98) 3245-5461	16. Outro Telefone:
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.	
Responsável: <u>MARCIA RAIZA E SILVA LIMA</u>	CPF: <u>478949623-68</u>
Cargo/Função: <u>COORDENADORA</u>	
Data: <u>26/07/2024</u>	 Documento assinado digitalmente MARCIA RAIZA E SILVA LIMA Data: 25/07/2024 22:50:06-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br Assinatura
PATROCINADOR PRINCIPAL	
Não se aplica.	

ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO - PROJETO DE EXTENSÃO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

TERMO DE COMPROMISSO - PROJETO DE EXTENSÃO

Eu, **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES**, responsável pelo Projeto de Extensão intitulado PRÁTICAS DOCENTES MEDIADAS POR RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS: ensino-aprendizagem a estudantes com deficiência intelectual, da IES Universidade Estadual do Maranhão - PROFEI comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o projeto de extensão em questão;
- Assegurar que os resultados encontrados somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos participantes do projeto;
- Encaminhar os resultados para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa/extensão sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 16 de abril de 2025.

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

Documento assinado digitalmente
ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES
Data: 16/04/2025 13:58:09 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pesquisador(a) responsável

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

Autorização nº 1265833/2025 - SEMED

São Luís - MA, 16 de abril de 2025

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa intitulado: Recursos Pedagógicos Adaptados: Mediação do ensino e aprendizagem e estudantes com deficiência intelectual, sob a responsabilidade da pesquisadora, **ANAIZY MOREIRA DE OLIVEIRA BERNARDES** pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA e será realizada no período de 09/04/2025 a 24/06/2025.

Caso a pesquisa ultrapasse o período autorizado, a SEMED poderá, a pedido, renovar a solicitação de pesquisa sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

O(A) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas
Chefe da Assessoria Técnica Pedagógica – ATP/SEMED

Patrícia Simone Silva Cruz Duarte
Superintendente da Área da Ensino Fundamental - SAEF/SEMED

Fernanda Garcia Rabelo
Superintendente da Área da Educação de Jovens e Adultos – SAEJA/SEMED

Alexandrey do Nascimento Melo
Superintendente da Área da Educação Especial - SAEE/SEMED



Documento assinado eletronicamente com login e senha por **Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas, Chefe da Assessoria Técnica**, em 16/04/2025, às 16:41, conforme Lei Nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente com login e senha por **Patrícia Simone Silva Cruz Duarte, Superintendente**, em 22/04/2025, às 08:58, conforme Lei Nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente com login e senha por **ALEXANDREY DO NASCIMENTO MELO, Administrativo**, em 23/04/2025, às 09:39, conforme Lei Nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente com login e senha por **Fernanda Garcia Rabelo, Administrativo**, em 24/04/2025, às 10:07, conforme Lei Nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.saoluis.ma.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **1265833** e o código CRC **CE1F0944**.