

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA LINHA DE PESQUISA**

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO ENSINO COMUM: ACESSIBILIDADE NO
CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ROZANGELA BARBOSA CARDOSO

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA LINHA DE PESQUISA**

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NO ENSINO COMUM: ACESSIBILIDADE NO
CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada por Rozangela Barbosa Cardoso, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá - UEM como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
Orientador(a): Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro.

**MARINGÁ
2026**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C268i

Cardoso, Rozangela Barbosa

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum : acessibilidade no currículo do Ensino Fundamental I / Rozangela Barbosa Cardoso. -- Maringá, PR, 2026. 167 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: PEI - Plano Educacional Individualizado : um protocolo para a sua elaboração. 65 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Educação inclusiva - Ensino fundamental I. 2. Deficiência intelectual. 3. Plano educacional individualizado. 4. Acessibilidade - Alunos com necessidades educacionais especiais. 5. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Mascaro, Cristina Angélica Aquino de Carvalho, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

ROZANGELA BARBOSA CARDOSO

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NO ENSINO COMUM: ACESSIBILIDADE NO
CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro – Orientadora – UEM -
– Maringá/PR.

Profa. Dra. Elisângela Alves dos Reis – Universidade Paranaense – UNIPAR –
Umuarama/PR.

Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari de Falco – Universidade Estadual de Maringá
– UEM – Maringá/PR.

Data de Aprovação
06/03/2026

DEDICATÓRIA

Ao meu marido,
que dividiu comigo o peso das tarefas,
das dúvidas e dos sonhos,
e nunca deixou de acreditar em mim.

Ao meu filho,
meu sopro de vida,
que renova em mim a coragem de seguir adiante.

Aos meus pais,
que me deram raízes firmes e amor constante,
que acreditaram no meu caminho
mesmo quando ele parecia distante demais.

E a todos que, de alguma forma, colaboraram neste percurso,
com palavras, gestos, silêncios,
com tempo, escuta ou presença,
meu profundo agradecimento.
Cada contribuição, pequena ou grande,
é parte viva deste trabalho.

A todos vocês,
ofereço esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também a realização de um sonho. Nesse processo, agradeço a Deus, cuja presença silenciosa iluminou meus passos; a minha orientadora, Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, pela escuta atenta, pelas orientações firmes e sensíveis e por compartilhar comigo seu conhecimento, sua experiência e a serenidade necessária para que este trabalho ganhasse forma e sentido; às professoras Dra. Elisângela Alves dos Reis e Dra. Aparecida Meire Calegari de Falco, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação e permaneceram também na defesa; suas orientações criteriosas foram essenciais para que este trabalho ganhasse maior densidade, clareza e objetividade.

Ao meu esposo Celio, por seu apoio constante, paciência, incentivo e por estar ao meu lado com amor e companheirismo. Ao meu filho Mateus, o meu melhor projeto, que acredita em mim incondicionalmente. Sua presença amorosa e seu olhar crítico me ajudam a querer ser melhor. Aos meus pais Aurides e Celso por me ensinarem, desde cedo, o valor da educação, da persistência e da honestidade. Seus exemplos de coragem e generosidade me acompanham em cada conquista.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, amigos, familiares, unidade escolar na qual foi realizada a pesquisa, colegas de trabalho e de mestrado, sou grata. Agradeço também aos professores do mestrado, que contribuíram ao compartilhar seus conhecimentos. À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela oportunidade de construir um saber comprometido com a inclusão e a transformação da prática educativa.

A cada um, minha sincera e profunda gratidão.

CARDOSO. Rozangela Barbosa. **A inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do Ensino Fundamental I.** Orientador: Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. 2026. n° de folhas (ex. 167 f.). Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na Linha de Pesquisa Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tem como tema a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, com foco na acessibilidade curricular no Ensino Fundamental I. O objetivo geral consiste em investigar a implementação de práticas pedagógicas relacionadas à acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual, tendo como objetivos específicos: investigar a literatura sobre acessibilidade curricular nesse contexto; analisar práticas pedagógicas inclusivas na primeira etapa do ensino fundamental; investigar práticas inovadoras no atendimento à diversidade; e elaborar um protocolo para aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Fundamenta-se na abordagem qualitativa, de natureza aplicada, utilizando revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo realizada no âmbito de uma escola municipal da região noroeste do estado do Paraná. Os resultados evidenciam desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no planejamento curricular inclusivo, nas mediações pedagógicas intencionais e no uso do PEI como instrumento articulado ao currículo comum. Revela que, embora haja preocupação dos professores com a inclusão, as ações pedagógicas ainda ocorrem de forma fragmentada, o que limita a construção de uma proposta pedagógica efetivamente inclusiva. A pesquisa aponta o PEI como instrumento fundamental para a organização dessas práticas, mas destaca que a ausência de diretrizes nacionais específicas para sua elaboração contribui para que sua produção seja burocrática, afastando-o de sua função pedagógica e formativa. Por outro lado, são identificadas práticas e experiências inovadoras que demonstram o potencial da acessibilidade curricular quando desenvolvida coletivamente, embora se observe a falta de sistematização da formação continuada na unidade escolar pesquisada. As fragilidades identificadas dialogam com a realidade nacional e reforçam a necessidade de investimentos na formação docente, especialmente na formação continuada realizada no interior da escola. A pesquisa propõe um *e-book*, em formato de protocolo para aplicação do PEI, como recurso educacional com o objetivo de subsidiar o trabalho docente e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado, acessibilidade curricular, formação de professores.

CARDOSO, Rozangela Barbosa. *The inclusion of students with Intellectual Disabilities in mainstream education: curriculum accessibility in Elementary School I.* Advisor: Prof. Dr. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. 2026. Number of pages (e.g., 167 p.). Master's Dissertation (Master's Program in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2026.

ABSTRACT

This research was conducted within the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM), in the Research Line “Special Education from the Perspective of Inclusive Education.” It focuses on the inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream education, with an emphasis on curricular accessibility in the early years of elementary school. The general objective is to investigate the implementation of pedagogical practices related to curricular accessibility for students with intellectual disabilities, with specific objectives that include: examining the literature on curricular accessibility in this context; analyzing inclusive pedagogical practices in the first stage of elementary education; identifying innovative practices in addressing diversity; and developing a protocol for the implementation of the Individualized Education Plan (IEP). The study is grounded in a qualitative, applied approach, using bibliographic review, document analysis, and field research conducted in a municipal school in northwestern Paraná. The results highlight significant challenges in implementing inclusive pedagogical practices and reveal weaknesses in both initial and continuing teacher education, particularly regarding inclusive curriculum planning, intentional pedagogical mediation, and the use of the IEP as a tool aligned with the common curriculum. Although teachers express concern for inclusion, pedagogical actions remain fragmented, limiting the development of an effectively inclusive educational approach. The research identifies the IEP as a key instrument for organizing these practices but notes that the absence of specific national guidelines for its development contributes to a bureaucratic use that distances it from its pedagogical and formative purposes. At the same time, the study identifies innovative practices and experiences that demonstrate the potential of collaboratively developed curricular accessibility, although it also observes a lack of systematic continuing education in the school analyzed. The identified weaknesses reflect national realities and underscore the need for greater investment in teacher education, particularly in school-based continuing professional development. As a contribution, the research proposes an e-book in the form of a protocol for IEP implementation, intended as an educational resource to support teachers' work and strengthen inclusive pedagogical practices.

Keywords: Individualized Education Plan, curriculum accessibility, teacher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Questão 1: Qual sua formação inicial?.....	78
Gráfico 2- Questão 2: Você participou de formação continuada com os temas da inclusão?	80
Gráfico 3- Questão 3: A formação ofertada supriu suas necessidades em relação aos conhecimentos necessários sobre os temas da inclusão?.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Carga horária de disciplinas e estágio em Educação Especial / Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia	43
Tabela 2 - Distribuição de alunos, docentes e equipe gestora da escola pesquisada.....	60
Tabela 3 - Distribuição dos estudantes com Deficiência intelectual participantes da pesquisa.....	61
Tabela 4 - Número e função dos profissionais que participaram da pesquisa....	62
Tabela 5 - Quantidade de planos de aulas analisados.....	97
Tabela 6 - Resultados da análise dos planos de aulas no viés da acessibilidade...	99

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Áreas do Comportamento Adaptativo do ser humano.....	40
Figura 2 - Instrumentos utilizados na pesquisa.....	63
Figura 3 - Categorias de análise.....	76
Figura 4 - Modelo de quadro para registro de adaptações curriculares.....	96
Figura 5 - Etapas para a elaboração do PEI.....	122
Figura 6 - Modelo de ficha para entrevista com responsáveis.....	126
Figura 7 - Modelo do planejamento das ações	128
Figura 8 - Modelo de plano de metas.....	133
Figura 9 - Modelo de ficha de avaliação e monitoramento.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões do desenvolvimento Humano.....	36
Quadro 2 - Bases teóricas e literárias da pesquisa.....	65
Quadro 3 - Documentos oficiais pesquisados.....	69
Quadro 4 - Objetivos das entrevistas	72
Quadro 5 - Síntese dos procedimentos de coleta de dados realizados na pesquisa de campo.....	75
Quadro 6 - Identificação dos professores participantes.....	77
Quadro 7 - Agenda semanal de acompanhamento pedagógico.....	88
Quadro 8 - Elementos que compõem o planejamento curricular da escola.....	93
Quadro 9 - Exemplos de recursos pedagógicos.....	98
Quadro 10 - Modelo de Plano de Aula.....	115
Quadro 11 - Acessibilidade curricular oportunizada em aula observada.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIF	Câmara de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CEMEP	Câmara de Educação Média e Profissional
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CUNY	City University of New York
DEDUC	Departamento de Educação
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GO	Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Individualizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
RJ	Rio de Janeiro
RPCD	Rede Pedagógica Colaborativa Digital
RPGE	Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNIALFA	Universidade Alfa
UNIPAR	Universidade Paranaense
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE SEU PERCURSO.....	20
3. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	33
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
5. CAMINHO METODOLÓGICO.....	50
5.1 Características da pesquisa.....	54
5.2 Os procedimentos éticos da pesquisa.....	56
5.3 Campo da pesquisa.....	59
5.4 Participantes da pesquisa.....	60
5.5 Instrumentos da pesquisa.....	63
5.6 Bases Teóricas e Literárias.....	64
5.7 Bases Legais.....	68
5.8 Coletas de dados no campo.....	71
5.9 Análise de dados.....	74
6.RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
6.1 Categoria 1.....	78
6.2 Categoria 2	89
6.2.1 Ações desenvolvidas na hora-atividade.....	90
6.2.2 Aspectos que podem impactar positivamente no planejamento da acessibilidade curricular.....	94
6.2.3 Aspectos que podem impactar negativamente no planejamento da acessibilidade curricular.....	95
6.2.4 Análise dos planos de aulas com foco na acessibilidade curricular.....	96
6.3 Categoria 3.....	103
6.4 Categoria 4	108

6.5 Categoria 5.....	114
7. RECURSO EDUCACIONAL.....	118
7.1 Fundamentação do PEI	119
7.2 Estrutura do Recurso Educacional.....	120
7.1.1 Introdução.....	121
7.1.2 Atores envolvidos na elaboração do PEI.....	122
7.1.3 Etapas de construção do PEI.....	124
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
10.REFERÊNCIAS.....	140
10. APÊNDICE.....	149

1. INTRODUÇÃO

A preocupação inicial desta pesquisa deu-se na oferta da prática pedagógica curricular aos estudantes com necessidades educacionais específicas,—mais especificamente, com deficiência intelectual. O aumento expressivo das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, nas escolas comuns, evidencia avanços no acesso a matrícula, no entanto, revela desafios no que se refere à organização do trabalho pedagógico e à garantia de práticas de acessibilidade curricular.

Neste ínterim, a pesquisa parte do seguinte problema: Como a acessibilidade curricular voltada para os estudantes com deficiência intelectual tem sido planejada no cotidiano das práticas pedagógicas, no ensino fundamental I? A importância desta pesquisa reside na investigação sobre os processos formativos de professores, as certezas e incertezas que atravessam o cotidiano escolar e a forma como as práticas pedagógicas curriculares acessíveis são planejadas e ofertadas, no cotidiano escolar e sobretudo, na oferta de um material formativo para a produção da acessibilidade curricular para estudantes com necessidades educacionais específicas.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual, tendo como objetivos específicos: investigar a literatura sobre o tema “acessibilidade curricular” no âmbito da inclusão de alunos com deficiência intelectual; analisar as práticas pedagógicas inclusivas relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual na primeira etapa do ensino fundamental; investigar práticas inovadoras no atendimento dos estudantes no contexto da diversidade e elaborar um protocolo para aplicação do PEI.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e participativo, fundamentada nos marcos legais da inclusão, em pesquisa bibliográfica e nos dados coletados no campo, em uma unidade escolar da rede pública do município de Umuarama, estado do Paraná, tendo a participação de professores, da equipe pedagógica e da equipe diretiva. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, questionários, análise documental e observações realizadas em campo.

O primeiro texto desta dissertação apoia-se em Mazzotta (2006); Miranda (2003); Sassaki (2002); Ferrer e Silva (2018); Jannuzzi (2006); Gomes (2007); Borges e Campos (2018); Aranha (2020); Glat (2021); Mascaro (2018) apresenta uma reflexão sobre o processo histórico de organização da educação especial, no contexto da educação brasileira, contextualizando os principais marcos legais e as iniciativas governamentais, num percurso marcado por avanços, recuos e constantes idas e vindas em busca da consolidação da educação inclusiva no país.

Na sequência, apresenta-se como a deficiência intelectual tem sido conceituada, estudada e aplicada na prática pedagógica ao longo da história e destaca-se a importância da Pedagogia Histórico-Cultural, baseada nas ideias de Lev Vygotsky, nesse processo. Deu-se ênfase no conhecimento docente acerca da mediação pedagógica e da interação social como elementos centrais do desenvolvimento humano, articulados à compreensão das dimensões do funcionamento global da pessoa com deficiência intelectual, tendo apoio em Castro, Boueri e Azevedo (2023); Oliveira, (2013); Pletsch (2016, 2020); Bersch e Pletsch (2021); Valsiner (1998); Vygotsky (1934/2001, 2007, 2011, 2022), Mascaro (2017) e Mascaro e Redig (2018, 2021).

Compreendendo que a formação dos professores é um ponto central no contexto da inclusão, tendo como foco o direito à aprendizagem de todos os estudantes, apresenta-se o fortalecimento deste tema com embasamento e defesa a partir de Freire (1996); Florian (2014); Fullan (2014); Vygotsky (1984/2007); Mascaro (2021); Glat e Nogueira (2002); Pletsch (2009); Mascaro (2021, 2025); Nóvoa (2024), Tardif (2002); Lustosa (2025, apud Cecílio, 2025); Guerra e Mascaro (2025) e Vizcarra (2015).

No percurso metodológico utilizado na pesquisa, apresenta-se a opção pelo conjunto de procedimentos sistematizados em Bardin (2016) para a análise de conteúdo, assegurando a organização e a interpretação do material coletado como apontados por Minayo (2010); Gil (1999; 2002); Lösch, Rambo e Ferreira (2023); Godoy (1995) e Vieira e Zouain (2005).

Na sequência, é apresentada a organização de cinco categorias de análise definidas a partir da pesquisa de campo: formação inicial e continuada dos professores no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas; a rotina pedagógica semanal e o planejamento de aula no viés da

acessibilidade curricular; planejamento colaborativo (in)existentes no interior da escola; PEI – produção, intencionalidade e a contribuição com a prática pedagógica e práticas curriculares acessíveis.

Apresenta-se o delineamento do recurso educacional produzido, concebido como um instrumento a ser incorporado à implementação de práticas curriculares acessíveis, definido como um Protocolo para a elaboração do PEI, com embasamento teórico em Pereira e Nunes (2024), Mascaro (2017; 2020; 2021), Glat et al. (2012), Ainscow, Booth e Dyson (2006), Mascaro e Redig (2018; 2021), Stainback e Stainback (1999), Santos e Yldirim (2025) e Vygotsky (2007).

Por fim, apresentam-se, nas considerações finais, as contribuições da pesquisa e seus principais achados para a reflexão sobre a prática pedagógica no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como indica-se um recurso educacional como possibilidade de implementação no cotidiano escolar.

2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE SEU PERCURSO

Este texto tem como objetivo analisar os aspectos relevantes sobre a constituição da história da Educação Especial no Brasil, um modelo que busca a construção de uma educação que inclui todas as pessoas, independentemente de suas necessidades educacionais especiais e/ou suas potencialidades, a educação inclusiva.

Historicamente, a escola brasileira marginaliza aqueles que não se encaixam em padrões sociais predefinidos, silenciando e invisibilizando suas experiências, como aponta Silva et al. (2013). Esse processo de exclusão não começou com a formação do sistema escolar, pois, já estava presente em todas as atividades sociais, antes mesmo da colonização. Nas sociedades indígenas, por exemplo, crianças com deficiência eram muitas vezes sacrificadas ou abandonadas, em ações destinadas a preservar as tradições tribais (Ferrer e Silva, 2018).

Com a chegada dos colonizadores e a implementação da escravidão, a lógica da exclusão se intensificou. O tráfico de pessoas escravizadas provocava sequelas físicas devido aos maus-tratos, desde o transporte em navios, sem as devidas

condições de saúde, higiene, alimentação e espaço, quanto às condições de vida dos escravos, ao trabalho escravo e à mutilação que se tornou uma punição comum durante a escravidão. As pessoas com deficiência, muitas vezes resultantes dessas violências, eram abandonadas à própria sorte, reafirmando a exclusão social que já existia (Ferrer e Silva, 2018).

No período colonial e imperial, a exclusão se manifestava também no acesso à educação. O ensino formal era restrito à elite dominante, enquanto indivíduos com deficiência eram relegados aos cuidados de instituições religiosas ou à reclusão doméstica, sem qualquer perspectiva de escolarização (Mazzotta, 2006; Miranda, 2003; Sassaki, 2002). Um exemplo representativo desse abandono foi a criação da "Roda de Expostos" ou "Roda dos Enjeitados"¹, no século XVIII, dispositivo que institucionalizou o abandono de crianças, muitas delas com deficiência, para serem acolhidas por ordens religiosas (Cappelini, 2008).

Somente no Segundo Reinado (1840 - 1889) passaram a ser instituídas as primeiras iniciativas estatais voltadas à educação especial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos² (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos³ (1857), (Mazzotta, 2006; Sassaki, 2002). Embora representassem um avanço inicial, essas instituições ainda funcionavam à margem do ensino comum, reforçando a lógica de exclusão predominante na época. Assim, elas marcam o início da institucionalização da atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, em um formato segregacionista.

A deficiência intelectual permaneceu negligenciada no campo da educação. Segundo Ferrer e Silva (2018), foi tratada de forma "taciturna", rapidamente medicalizada, o que evidencia o lugar social historicamente atribuído à escola, em diálogo, muitas vezes desigual, com o saber médico. Nesse contexto, a escola passou a assumir, em grande medida, a função de identificação e encaminhamento

¹ O nome Roda dos Expostos refere-se a um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era instalado no muro ou na janela da instituição. (Cf. Maria Luiza Marcilio)

² o Imperial Instituto dos Meninos Cegos surgiu no Rio de Janeiro como a primeira instituição especializada na educação básica e profissional de pessoas com deficiência visual no Brasil. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant, um centro de referência nacional para a deficiência visual.

³ O instituto foi fundado em 1857, no Rio de Janeiro, pelo Imperador Dom Pedro II, com o nome original de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Funciona até hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

dos estudantes para a avaliação de especialistas, enquanto a construção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento humano permanecia secundarizada. Ao receber um laudo médico, o estudante passava “ou passa” a ser socialmente marcado pelo estigma da deficiência, reduzindo as expectativas quanto a aprendizagem e participação escolar. A visão biomédica contribuiu para a compreensão da deficiência como anormalidade, o que causou o deslocamento do estudante, do atendimento educacional para o atendimento de saúde (Florian, 2015).

Para Mello (2016), há hegemonia dos saberes biomédicos na forma como a deficiência é tratada institucionalmente, enfatizando os aspectos puramente clínicos. Essa abordagem pode perpetuar práticas que não consideram as dimensões sociais, culturais e políticas da deficiência. A prevalência do olhar biomédico, segundo a autora, pode se refletir nas instituições e nas políticas que priorizam intervenções clínicas, em detrimento de transformações sociais.

Essa realidade, apontada por Mello, permanece atual e se articula diretamente com a história do atendimento às pessoas com deficiência intelectual no Brasil, marcada por práticas de segregação, medicalização e isolamento, cujos efeitos ainda reverberam nas concepções e práticas escolares contemporâneas.

No início do século XX, a ênfase no atendimento da pessoa com deficiência intelectual pelo viés médico impulsionou a criação de instituições como o Asilo dos Alienados do Juqueri (1898) e o Pavilhão Bourneville (1903), voltadas ao isolamento e ao tratamento das pessoas com deficiência mental. Esse modelo contribuiu para o esvaziamento da função escolar, com a educação passando a ser compreendida como secundária diante da centralidade atribuída ao diagnóstico e ao tratamento clínico. A escola, nesse contexto, passou a limitar-se, muitas vezes, ao encaminhamento dos estudantes a avaliação de especialistas e no âmbito da educação, à legitimação de práticas segregadoras.

Em contraponto a esse histórico, as abordagens pedagógicas contemporâneas passam a reivindicar a escola como espaço central de aprendizagem, deslocando o foco do déficit do estudante para as possibilidades educativas e para a responsabilidade coletiva na construção de práticas inclusivas. Gradualmente, novas abordagens começaram a se desenvolver sobre o tema relacionado a deficiência (Florian, 2015). A Psicologia e a Pedagogia passaram a

substituir a medicina na atenção às pessoas com deficiência, estabelecendo duas tendências: a médico-pedagógica, com escolas instaladas em hospitais, e a psicopedagógica, com escolas especiais destinadas a esse público (Capellini, 2008).

Em meio à ausência de políticas públicas consistentes, a sociedade civil passou a organizar-se em movimentos sociais buscando ocupar esse vazio. A partir da década de 1920, destacam-se iniciativas filantrópicas, como a fundação da Sociedade Pestalozzi⁴ do Brasil (1926), inspirada nos princípios pedagógicos de Johann Heinrich Pestalozzi (Jannuzzi, 2006).

A fase caracterizada pela criação das primeiras classes especiais vai até a década de 1950, quando as escolas especiais se expandem e se fortalecem. Nessa época, o Ministério da Educação brasileiro começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência (Borges; Campos, 2018, p. 70-71).

Nesse contexto de mobilização da sociedade civil, ganharam destaque as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Fundada em 1954 no Rio de Janeiro, a primeira APAE destaca-se como iniciativa de pais preocupados com a falta de atendimento especializado para seus filhos com deficiência intelectual. As APAEs se expandiram rapidamente pelo Brasil, tornando-se a maior rede de atendimento especializado às pessoas com deficiência intelectual e múltipla no país. Inicialmente, muitas APAEs também adotaram abordagens baseadas em classificações diagnósticas, influenciadas pelos modelos médicos e psicológicos da época, incluindo a utilização de testes de QI para o agrupamento de alunos. (Mazzota, 2005).

“Na década de 1950, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física, que seguiam os paradigmas do modelo de reabilitação do pós-

⁴ A Sociedade Pestalozzi foi fundada por Helena Antipoff, em 1932, em Belo Horizonte. A Sociedade Pestalozzi, que se tornou um movimento mais amplo, foi inspirada no trabalho do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi. A Fundação Pestalozzi do Brasil é uma instituição que oferece assistência social, educação e tratamento terapêutico para pessoas com deficiência. <https://pestalozzidobrasil.com.br/>

guerra, cuja finalidade era proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade” (Debona; Passos, 2019, p. 33).

Essas ações, conforme destaca Mello (2005), buscavam suprir a omissão do Estado e oferecer alternativas de atendimento para pessoas com deficiência. Durante o início do século XX, o modelo assistencialista e segregacionista ainda predominava no Brasil. As pessoas com deficiência eram tratadas como sujeitos incapazes, segregadas em instituições especializadas e privadas de perspectivas reais de inclusão social.

Essa realidade começou a ser questionada com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961. A legislação reconhecia o direito dos “excepcionais”, no que fosse possível, à educação representando um avanço normativo, porém, não sistematizou a oferta educacional e o atendimento continuou, majoritariamente, a cargo das instituições filantrópicas sendo apoiada, financeiramente, pelo Estado (Brasil, 1961).

Posteriormente, a segunda LDBEN, Lei nº 5.692/1971 trouxe novos encaminhamentos, estabelecendo que alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial”, conforme regras fixadas pelos Conselhos de Educação das unidades federativas (Brasil, 1971). A nova lei não determinou a matrícula desses estudantes em salas comuns, legitimando, assim, a organização de escolas e classes especiais. Sistematizou-se na educação brasileira um sistema paralelo de ensino, no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Até 1973 o governo federal não tinha um órgão específico para a área da educação especial e neste ano foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por coordenar e fomentar políticas públicas voltadas à educação especial. Um marco importante porque, pela primeira vez no Brasil, o governo federal estruturou uma política nacional voltada para a educação de pessoas com deficiência (Mazzotta, 2006; Sassaki, 2002).

A partir do CENESP iniciou-se a organização e expansão da oferta de serviços de educação especial em todo o país com capacitação de professores e incentivo à formação de profissionais especializados e à organização de diretrizes para o atendimento educacional de alunos com deficiência, o que trouxe mais

sistematização e visibilidade para essa área. O discurso da integração foi amplamente divulgado, ou seja, começou-se a falar mais fortemente em matricular alunos com deficiência em escolas comuns (Brasil, 1973), embora, na prática, a segregação ainda persistisse.

Segundo Sassaki (2002), foram implantadas classes especiais dentro das escolas regulares na tentativa de resolver os problemas de aprendizagem dos estudantes que apresentavam desempenho abaixo do considerado “normal”. Surgiram como resposta às dificuldades das instituições escolares em lidar com a diversidade dos alunos. Os estudantes estavam nas escolas, mas atendidos por um regime paralelo de educação, período marcado, portanto, pela integração.

A ideia de organização de classes especiais para a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem ou retardo mental não surgiu no Brasil. Desde o século 19, essa proposta já estava sendo implementada em países da Europa, a partir da obrigatoriedade do ensino primário público, que se disseminou nessa época em diversos países. (Borges; Campos, 2018, p. 70).

De acordo com Glat, Fontes e Pletsch (2007), a partir desse período, iniciou-se uma transformação nas concepções teóricas e práticas da Educação Especial. Embora o atendimento ainda estivesse predominantemente concentrado em classes especiais, houve um movimento crescente em favor da inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais, nas escolas comuns, visando maior interação e integração social.

Segundo Januzzi (2004), havia uma categorização no atendimento das classes especiais que refletia e reforçava a dualidade existente na educação, separando os “normais” dos “anormais”.

Carvalho (2004) critica essa prática ao apontar que as classes especiais operavam de maneira reducionista, mantendo foco, principalmente na socialização e no desenvolvimento motor e psicomotor dos alunos, especialmente os alunos com deficiência intelectual leve ou moderada. Por outro lado, os alunos com deficiência grave ou profunda continuavam sendo atendidos em instituições especializadas. Além disso, observou-se a criação de um sistema paralelo voltado para a formação de professores especializados no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento pedagógico nas classes especiais, dentro das escolas regulares, até por volta de 1990 manteve as mesmas características do ensino regular, com práticas adaptativas voltadas apenas para as necessidades dos alunos, como indica Gomes (2007, p. 20):

Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, às escolas limitam-se unicamente a treinar seus alunos, subdividindo-os nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia às atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas.

Esse modelo foi amplamente aceito pela escola e pela sociedade. Um aluno matriculado em uma classe especial podia permanecer nela por longos períodos, sem ser reclassificado para o ensino regular, passando apenas por um processo de adaptação e, em alguns casos, sendo encaminhado diretamente para o mercado de trabalho. Apesar de estarem regulamentadas como atendimento educacional nas escolas comuns, às classes especiais mantinham a segregação, pois os alunos com necessidades educacionais especiais não participavam das atividades do ensino regular (Borges; Campos, 2018).

Ressalta-se que, mesmo na atualidade, a depender da realidade de cada estado brasileiro, há espaços organizados para atendimento de estudantes segregados do contexto educacional comum, em classes especiais, contrariando a atual legislação que aponta para a matrícula de todos os estudantes, preferencialmente, no ensino comum.

O reconhecimento da educação como direito de todos na promulgação da Constituição Federal de 1988, foi um marco fundamental para a educação no Brasil. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação deve ser ofertada sem discriminação, abrindo caminho para a criação de políticas públicas focadas na integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, consolidou avanços importantes ao determinar que a educação especial deveria ser ofertada em escolas regulares, com adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil,

1996). O texto em relação a educação especial rompeu com as concepções anteriores presentes nas LDBs nº 4.024 de 1961 e nº 5.692 de 1971, que restringiam ao atendimento especializado, marcadas por um viés assistencialista e médico.

Segundo Ferraz; Medeiros; Costa (2019, p. 17), “pode-se dizer que o projeto de inclusão escolar, que emergiu na década de 90, teve maior força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)”.

A perspectiva inclusiva da LDBN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), aliada aos princípios democráticos da Constituição de 1988, desloca o foco nas barreiras impostas ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais das impostas pelo sistema educacional, exigindo uma reorganização das práticas pedagógicas, da formação docente e da própria estrutura escolar.

Miranda (2003) destaca que a atual LDB preconiza uma abordagem inclusiva e universal, visando assegurar o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições, oferecendo os suportes necessários para sua participação plena, embora o termo "preferencialmente", usado no texto, tenha aberto espaço para interpretações diversas e, em alguns contextos, para a persistência da manutenção das classes especiais.

Um exemplo dessa manutenção de espaços específicos pode ser observado no estado do Paraná, onde foram criadas, por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 e do Parecer CEE/Bicameral n.º 128/2018, as Escolas Estaduais na Modalidade de Educação Especial. Esses espaços escolares atendem estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, com ou sem outras deficiências ou transtornos, que apresentam déficits significativos no funcionamento intelectual, nas relações sociais e de saúde, demandando do ambiente escolar práticas pedagógicas com apoios contínuos e/ou pervasivos (Paraná, 2018).

Ainda que tenham sido registrados movimentos como os mencionados anteriormente, tais processos não impediram a gradual institucionalização de políticas voltadas à inclusão educacional no Brasil. Nesse cenário, documentos e acordos internacionais passaram a influenciar a formulação das políticas educacionais brasileiras, contribuindo para a ampliação dos debates e para a redefinição das concepções relacionadas à educação especial. Entre esses marcos, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien)

(1990), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999).

Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Convenção da Guatemala é considerada um marco histórico no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, pois preconiza que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação — com base na condição de deficiência — toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, art. I, 2, a). (Dutra, 2024, p. 22).

Com a incorporação dos ideais da Convenção de Guatemala na legislação brasileira, o país passa a redefinir o conceito de educação especial, seu público e suas formas de atendimento. Segunda Dutra (2024, p.25),

A modalidade abandona a característica de um sistema paralelo de educação, ofertado em classes e escolas especiais, responsável pelo ensino de estudantes, com ou sem deficiência, considerados inaptos para frequentar as escolas comuns. Sob o prisma da inclusão, a educação especial passa a integrar os sistemas de ensino, com função complementar ou suplementar, na educação básica e superior.

Buscando disseminar os ideais da educação inclusiva, em 2003, teve início o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com o objetivo de promover a formação continuada de profissionais da educação, capacitando-os a ofertar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Vaz, Estabel, 2023).

Ressalta-se que as leis, por si só, não garantem que a ação esperada seja colocada em prática. Neste sentido, houve um movimento do governo federal de divulgação e apoio à inclusão, por meio de Seminários Nacionais que formavam multiplicadores para atuarem nas redes municipais e estaduais, com o intuito de tornar os ideais de educação inclusiva uma realidade no chão da escola. Esses esforços de formação e mobilização ocorreram em um contexto em que as políticas de Educação Especial ainda estavam em transição.

A trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil revela um processo gradual de transição, que se desloca do paradigma da integração para o da inclusão. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 representou um marco importante ao afirmar o direito das pessoas com deficiência à escolarização e ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal da educação básica.

Algumas limitações significativas são apontadas por diversos autores contemporâneos. Pletsch e Souza (2021), destacam que a PNEE/1994 ainda se fundamentava em um paradigma integracionista, que enfatizava a adaptação do aluno ao sistema, sem exigir mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. Mantoan (2022) ressalta que a política reforçava um modelo em que o aluno era considerado o “problema a ser resolvido”, mantendo práticas de atendimento paralelo. Aranha (2020) complementa que, apesar de a PNEE/1994 ter sido relevante para consolidar o direito legal à Educação Especial, ela perpetuou a lógica de atendimento especializado segregado, oferecendo suporte em instituições ou classes especiais, em vez de promover efetivamente a inclusão nas escolas regulares. Por fim, Glat (2018) destaca que, embora a política tenha avançado em relação a marcos legais anteriores, ainda não rompeu com o modelo assistencialista e a cultura da exclusão.

O debate sobre a evolução das políticas de Educação Especial no Brasil evidencia não apenas as conquistas, mas também as limitações que impedem a sua efetivação. Dessa forma, torna-se fundamental revisitar e criticar as políticas passadas para compreender os desafios atuais e orientar novas ações que ampliem a inclusão educacional.

Com esse objetivo, ocorreu a redefinição da política nacional com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), oficializada em 2008 pelo Decreto nº 6.571 (Dutra, 2024). Essa nova política buscou envolver todo o país em uma perspectiva mais inclusiva, avançando na superação do paradigma integracionista da PNEE de 1994, ainda que seus desdobramentos continuem em construção.

A PNEEPEI (2008) pressupõe a garantia não somente do acesso ao ensino regular, mas também a permanência e a aprendizagem em todos os níveis de ensino; assegura a educação especial como modalidade

inserida desde a educação básica ao ensino superior; oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atendimento complementar e/ou suplementar, não sendo um serviço substitutivo ao ensino; oferece, também, a formação de professores para inclusão e a participação da família e da comunidade e, por fim, garante a acessibilidade (arquitetônica, de transporte, de mobiliário, de comunicação e de informação) e serviços articulados, garantindo a efetivação das políticas públicas (Vaz; Estabel, 2023, p.8).

A partir do decreto supracitado definiu-se o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com o mecanismo de adesão dos municípios ao sistema educacional inclusivo e a implantação do Atendimento Educacional Especializado no interior das escolas de ensino comum. Um movimento intenso no país, provocou muitas discussões no setor educacional tanto, na defesa da inclusão, quanto movimento contrários a essa política, pois sua alteração mais sensível refere-se à inclusão de instituições privadas e filantrópicas conveniadas no cômputo para o recebimento de recursos do Fundeb" (Brasil, 2011).

Com a revogação do Decreto nº 6.571/2008 pelo Decreto nº 7.611/2011, em novembro de 2011, ocorreu importantes mudanças na política de educação inclusiva, no Brasil. As principais consequências dessa substituição, se concentram em dois pontos centrais: o financiamento da educação especial e a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2011).

Se, por um lado, as mudanças possibilitaram que instituições que ofertavam serviços de qualidade passassem a receber recursos governamentais, por outro, esse modelo de financiamento ainda representava uma abertura para a manutenção do atendimento em instituições especializadas, evidenciando a força das entidades filantrópicas, expressa na incorporação da possibilidade de escolarização nesses espaços.

Os defensores da inclusão total apontavam que poderia haver o enfraquecimento do processo de inclusão, já que se reforçava a existência de escolas "separadas" para alunos com deficiência, em vez de consolidar a escola regular como o único ambiente de ensino para todos (Silva; Souza; Faleiro, 2018).

Dessa forma, a história da educação inclusiva revela um percurso marcado por avanços e retrocessos, o que reforça a necessidade de um olhar mais atento e compromissado sobre as políticas públicas.

Reforçando as diretrizes para o decênio 2014–2024, o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, Lei 13.005 (2014) estabelece a meta 4, que discorre sobre “o atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação,

Universalizar a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados (Brasil, 2014, p. 24).

O processo de implantação da educação inclusiva no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, e ainda está em curso para sua completa concretização. Conforme apontado por Mascaro (2018), "nas últimas duas décadas, a Educação Inclusiva está sendo implementada em nosso país tendo por base um substancial arcabouço legal".

Em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015). A LBI nasceu à luz da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e teve um papel fundamental na organização e consolidação de legislações que antes se apresentavam de forma dispersa, o que dificultava o entendimento e a efetivação da política de inclusão no país

A LBI detalhou as diretrizes para a adaptação do sistema educacional, garantindo a acessibilidade e a formação continuada dos profissionais da educação, buscando unificar os conceitos sobre a inclusão e as orientações legais, que até então orientavam a implantação/implementação de educação inclusiva. Apesar da sua amplitude, talvez não responda a todas as necessidades e anseios relacionadas a inclusão.

A esse respeito, apontamos que na LBI, há definição quanto ao direito do estudante com necessidades educacionais especiais à adaptação e individualização de currículos, métodos e estratégias de ensino, conforme

⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei federal que define 20 metas para o avanço da educação no Brasil, com foco na universalização do acesso, qualidade da educação, valorização dos profissionais, inclusão, entre outros.

preconiza o Art. 28, §1º, inciso I, da LBI/2015. No entanto, a LBI não traz a definição do instrumento a ser utilizado ou mecanismos para o planejamento desta ação.

As especificidades desse instrumento foram definidas pelo parecer nº 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que orienta a elaboração dos Planos Educacionais Individualizados para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2023). Este parecer apoiou pesquisadores e redes educacionais no aprofundamento das práticas pedagógicas para todos os estudantes que precisavam de acessibilidade curricular.

Após um período de mudanças na política brasileira, o governo, em 2023, anuncia ações de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que tem como foco estruturadas em cinco eixos: expansão do acesso; qualidade e permanência; financiamento; produção de conhecimento; e formação dos professores. O próprio governo ao divulgar esta ação usou a expressão: “Chegou a hora de consolidar a PNEEPEI, em cada canto do país, com ampla participação social” (Brasil, 2023).

Por meio do Decreto nº 12.686/2025, o Estado reafirmou os princípios da educação inclusiva, buscando garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena. Embora tenha representado um avanço normativo importante, o decreto também evidenciou fragilidades persistentes na efetivação das práticas inclusivas, especialmente no que se refere à formação docente, à organização pedagógica das escolas e à estruturação das redes de apoio necessárias para sustentar processos inclusivos de forma contínua. Esses limites revelaram que, apesar do fortalecimento do marco legal, ainda há um descompasso significativo entre a normatização e a realidade vivenciada nas instituições de ensino.

Com o objetivo de aprimorar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, o Decreto nº 12.686/2025 foi substituído pelo Decreto nº 12.773/2025. O novo documento não apenas reafirma, mas amplia as garantias presentes na normativa anterior, ao oferecer maior clareza à organização da educação especial no país. Conforme apontam Proença et al. (2025), o decreto “reforça o caráter obrigatório da inclusão em classes comuns, fortalece dispositivos como o PAEE e o PEI e amplia as exigências de formação profissional”.

Além disso, o Decreto nº 12.773/2025 consolida o papel da articulação intersetorial como eixo estruturante das políticas inclusivas, reconhecendo que a efetividade das ações depende de esforços integrados entre educação, saúde, assistência social e demais setores públicos. Esse reforço normativo representa um passo importante para superar a fragmentação identificada na implementação das políticas anteriores, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e na construção de condições institucionais que permitam transformar diretrizes legais em práticas pedagógicas concretas e inclusivas.

O Plano Educacional Individualizado será abordado mais adiante como documento com potencial para contribuir para a efetivação dessa política, sendo essencial, para orientar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial, de modo a contribuir efetivamente para o cumprimento das diretrizes estabelecidas por essa política.

Concluimos esta seção reconhecendo que, no percurso para a implementação da educação inclusiva, há passos ainda a trilhar e desafios a superar. A consolidação da PNEEPEI depende da superação da lacuna entre a legislação e a prática pedagógica, exigindo um esforço constante de formação de profissionais, alocação de recursos e, sobretudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade em todas as escolas brasileiras. Apontamos o PEI como instrumento não apenas normativo, mas sobretudo como norteador das práticas inclusivas.

3. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

A partir da investigação da legislação, da trajetória da Educação Especial e da (in)visibilidade histórica do estudante com deficiência intelectual no ensino comum, este capítulo busca compreender como essa deficiência tem sido conceituada, estudada e incorporada às práticas pedagógicas. O objetivo central consiste em analisar a importância de uma definição clara e consistente, entendida como uma condição fundamental para a organização dos apoios necessários à aprendizagem.

Historicamente, a deficiência intelectual foi definida de maneira ampla e genérica, permitindo interpretações diversas sobre as capacidades e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Observa-se um movimento de refinamento conceitual ao longo do tempo, com impactos diretos sobre as práticas educacionais e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como indicam Castro, Boueri e Azevedo (2023, p. 232), “o conceito de deficiência intelectual vem sendo abordado historicamente, mudando seu sentido e aplicabilidade”. Autores como Pletsch (2020), Oliveira (2013, 2018) e Bersch e Pletsch (2021) destacam que denominações como imbecil, cretino, retardado mental e débil, hoje reconhecidas como pejorativas, expressavam uma visão estritamente médica da deficiência, que decretava a impossibilidade de desenvolvimento desses sujeitos.

A partir do século XX, a perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1934/2001) rompe com essa compreensão ao afirmar que “a deficiência deixa de ser entendida como impossibilidade de desenvolvimento intelectual e passa a ser concebida como uma das alternativas possíveis de desenvolvimento humano” (Dias; Oliveira, 2023, p. 171). Dessa forma, há um deslocamento das limitações para as potencialidades, mediadas pelo contexto social e cultural.

Na atualidade, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2021) define a deficiência intelectual com base em um modelo multidimensional, centrado no funcionamento adaptativo e nos níveis de apoio necessários nas dimensões conceitual, social e prática, com início antes dos 22 anos de idade. A ampliação do limite etário, anteriormente fixado em 18 anos, torna-se mais coerente com os diferentes percursos de desenvolvimento e com os apoios requeridos. Essa definição articula-se com os princípios da educação inclusiva ao reconhecer que cada sujeito apresenta formas singulares de aprendizagem, demandando apoios diferenciados (Pletsch, 2016, 2020).

A perspectiva da AAIDD (2021) dialoga diretamente com Vygotsky, para quem a deficiência não representa uma interrupção do desenvolvimento, mas uma forma particular de organização do psiquismo, passível de potencialização por meio de mediações sociais e culturais. Sob essa ótica, Dias e Oliveira (2013) destacam que a mediação assume papel central no desenvolvimento humano, especialmente no contexto inclusivo.

Nesse debate, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), elaborado por Vygotsky (1934/2007), torna-se fundamental para compreender o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. O autor distingue o nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que o sujeito realiza autonomamente, do nível potencial, que corresponde às aprendizagens possíveis com o auxílio de um parceiro mais experiente. O espaço entre esses níveis constitui a ZDP. Entretanto, conforme demonstram Prestes e Tunes (2005), o termo original russo *zona blijaichego razvítia* é mais adequadamente traduzido como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pois não se refere apenas ao que está “próximo”, mas ao que *se torna possível* na relação com o outro, evidenciando seu caráter processual e relacional. Assim, a ZDP/ZDI não expressa um “quase saber”, mas um espaço de produção conjunta, constituído na interação social (Prestes, 2005).

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento humano é histórico, singular e dependente da qualidade das mediações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, o papel do professor é decisivo, pois é por meio da mediação intencional que se criam condições para novas formas de agir, pensar e aprender.

A mediação pedagógica, conforme Libâneo (2013), fundamentada em Vygotsky (2007), consiste na organização de situações de ensino que promovem a participação ativa dos estudantes, possibilitando a apropriação crítica dos conhecimentos escolares. Vygotsky (1997) destaca que o ser humano se apropria dos instrumentos culturais — como linguagem, símbolos e modos de pensar — por meio da mediação, e é nesse processo que se constituem as funções psicológicas superiores.

No contexto da educação inclusiva, essa compreensão torna-se ainda mais relevante. Dias e Oliveira (2013) afirmam que a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual pode ser potencializada por mediações culturais e sociais planejadas intencionalmente. Para Mascaro (2017), isso implica organizar apoios diferenciados, reconhecendo ritmos e formas singulares de aprendizagem. Melo (2016) complementa que a mediação não é apenas um suporte pedagógico, mas um componente essencial para o protagonismo do estudante e a construção do conhecimento, contribuindo para superação de práticas excludentes.

Dessa forma, o conhecimento docente sobre mediação pedagógica e sobre as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, articulado aos apoios necessários, constitui um elemento central para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

QUADRO 1 – DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	COMPONENTES
Habilidades educacionais	Capacidade de raciocínio, resolução de problemas, pensamento abstrato e aprendizado.	QI, memória, atenção, raciocínio lógico.
Comportamento Adaptativo	Habilidades necessárias para a vida diária independente e responsável.	Comunicação, habilidades sociais, autocuidado, uso do dinheiro, organização.
Participação, Interações e Papéis Sociais	Envolvimento em atividades sociais, educacionais, profissionais e comunitárias.	Participação na escola, amizades, trabalho, relações familiares.
Saúde (Física, Mental e Emocional)	Aspectos médicos e psicológicos que influenciam o funcionamento da pessoa.	Condições gerais de saúde, transtornos mentais, uso de medicamentos, bem-estar emocional.
Contexto (Ambientes e Cultura)	Influências do ambiente físico, social e cultural no desempenho e qualidade de vida.	Família, escola, cultura local, políticas públicas, barreiras e facilitadores sociais.

Fonte: Organização da autora com bases nas informações da AAIDD (2021).

Essa perspectiva evidencia a importância de considerar o sujeito em sua totalidade, reconhecendo a influência dos contextos sociais, culturais, institucionais e das condições de saúde do ser humano. A incorporação dessa dimensão à avaliação do funcionamento global do indivíduo dialoga com a teoria histórico-cultural ao reafirmar uma compreensão integrada e contextualizada do desenvolvimento, configurando-se como um avanço conceitual relevante, uma vez que amplia a leitura sobre o sujeito e evita a negligência de fatores que interferem diretamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1997).

A teoria histórico-cultural compreende que o desenvolvimento intelectual é impulsionado pelas interações sociais e pelas intervenções educativas intencionais, o que impacta diretamente a organização da escolarização dos estudantes e

reforça a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, de modo a favorecer processos educativos mais equitativos e inclusivos.

As cinco dimensões do desenvolvimento humano, ao integrarem aspectos cognitivos, sociais, emocionais, adaptativos e físicos, rompem com concepções estritamente deficitárias da deficiência, pois compreendem o desenvolvimento humano como um processo relacional e contextualizado, construído na interação dialética entre o sujeito e o meio (Vygotsky, 2010). Nesse sentido, Glat e Pletsch (2011) destacam que o planejamento pedagógico individualizado, fundamentado na análise das múltiplas dimensões do ser humano, contribui para a superação de práticas reducionistas centradas exclusivamente no desempenho intelectual, ampliando o acesso ao currículo comum e a participação nas atividades escolares. Corroborando essa perspectiva, Mascaro e Redig (2018, 2021) defendem que a mediação pedagógica deve considerar o estudante em sua totalidade, entendendo que a aprendizagem e a participação escolar resultam da interação entre habilidades educacionais, comportamento adaptativo, participação social, condições de saúde e contextos socioculturais.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) assume, portanto, a função de um instrumento pedagógico estruturante, voltado à organização sistemática dos apoios, das práticas pedagógicas e das mediações necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Mais do que um documento formal, o PEI constitui um organizador do trabalho pedagógico, na medida em que possibilita identificar necessidades, potencialidades e modos de participação de cada estudante, articulando tais informações com as demandas curriculares.

Conforme argumenta Mascaro (2017), quando fundamentado na perspectiva histórico-cultural, o planejamento pedagógico, incluindo o PEI, deve assumir o papel de criar condições para que os estudantes acessem modos culturais de pensar, ampliando suas possibilidades de participação e desenvolvimento. Isso implica reconhecer que os alunos com deficiência intelectual não apenas necessitam de apoios, mas têm direito à elaboração de conceitos, atividade que se realiza por meio de interações mediadas, socialmente organizadas.

Nessa direção, o PEI não se restringe ao registro das habilidades já consolidadas, mas orienta a criação de oportunidades reais de desenvolvimento,

ao definir metas, estratégias, recursos, formas de mediação e adaptações que possibilitem ao estudante transitar daquilo que já consegue realizar autonomamente para aquilo que pode vir a realizar com apoio, espaço este que corresponde à Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme discutido por Vigotski (1934/2007) e Prestes (2005).

Assim, ao estruturar gradativamente as aprendizagens e ao planejar mediações intencionais, o PEI torna-se um instrumento que permite ao estudante entrar em contato com novos conceitos, modos de ação e práticas culturais, ampliando seu campo de experiências e de significações. Desse modo, o PEI contribui diretamente para que as potencialidades se convertam em aprendizagens efetivas, respeitando o ritmo, a singularidade e as necessidades de apoio de cada sujeito (Mascaro, 2017).

A AAIDD (2021) aponta ainda “o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e executadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas”, destacando que essas dimensões do funcionamento adaptativo precisam ser conhecidas, compreendidas e inseridas pelos professores no cotidiano escolar. Isso significa que a atuação pedagógica dos professores, tanto do ensino comum quanto do AEE não pode restringir-se aos conteúdos acadêmicos formais; ao contrário, deve considerar que o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual envolve também a ampliação de sua autonomia, participação social e capacidade de resolver demandas do dia a dia.

As habilidades conceituais, que abrangem linguagem, leitura, escrita, raciocínio, compreensão temporal e numérica, são fundamentais para a elaboração e a internalização dos conceitos escolares (AAIDD, 2021). Vigotski (1934/2007) destaca que esses conceitos não se formam espontaneamente, mas emergem no processo de mediação, sendo construídos na relação com o outro, no interior de práticas sociais e culturais. Assim, para estudantes com deficiência intelectual, a apropriação de conceitos científicos exige atividades didáticas intencionalmente planejadas, que articulam conhecimentos cotidianos e escolares por meio de mediações qualificadas.

As habilidades sociais, por sua vez, envolvem a capacidade de estabelecer relações, compreender normas, resolver conflitos e participar ativamente das atividades coletivas (AAIDD, 2021). Mascaro (2017), apoiada na perspectiva

histórico-cultural, enfatiza que o desenvolvimento dessas habilidades depende de ambientes educativos que favoreçam interações colaborativas e reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e de potencialidades. No contexto da educação inclusiva, tais habilidades são fundamentais para que o estudante participe de forma ativa e significativa nas dinâmicas escolares, fortalecendo seu protagonismo e sua presença social.

As habilidades práticas, relacionadas ao autocuidado, à organização de materiais, à execução de rotinas e à participação na vida diária, ampliam a compreensão sobre o papel da escola na formação do estudante com deficiência intelectual (AAIDD, 2021). Oliveira (2013) ressalta que tais habilidades constituem elementos centrais do desenvolvimento humano e devem ser contempladas nas práticas pedagógicas, pois contribuem para a autonomia, a independência e a ampliação das formas de inserção social.

No cotidiano escolar, ao incorporar essas dimensões em seu planejamento, o professor transcende modelos de ensino centrados no déficit e reorganiza o processo educativo a partir das potencialidades e necessidades de cada estudante. Essa compreensão dialoga com o modelo multidimensional proposto pela AAIDD (2021) e converge com a perspectiva vygotskiana, segundo a qual o desenvolvimento ocorre a partir da participação em práticas sociais mediadas (Vigotski, 1934/2007; Dias; Oliveira, 2013). Para além de identificar dificuldades, trata-se de reconhecer possibilidades, criando condições reais para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos estudantes no contexto da escola comum.

Ao compreender e incorporar essas dimensões ao planejamento pedagógico, o ensino torna-se mais coerente com as reais necessidades dos estudantes, contribuindo não apenas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas para o desenvolvimento integral e para a construção da autonomia (AAIDD, 2021; Mascaro, 2017). Nessa direção, autores como Dias e Oliveira (2013) e Pletsch (2020) destacam que integrar as habilidades adaptativas ao currículo implica pensar a escolarização para além da transmissão de conteúdos, organizando práticas que ampliem as capacidades de ação dos estudantes e possibilitem sua inserção ativa em diferentes contextos que favoreçam a participação, o

protagonismo e a ampliação das capacidades de ação dos estudantes em contextos variados.

FIGURA 1 – ÁREAS DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO DO SER HUMANO



Fonte: Informações da AAIDD (2021). Produção da autora, utilizando *Power Point*.

O atendimento educacional aos estudantes com deficiência intelectual deve ser realizado a partir do conhecimento que temos a respeito dos sujeitos em cada uma das dimensões propostas pela AAIDD (2021), ou seja, como eles se comportam em relação à aprendizagem em cada área, valorizando o que o sujeito sabe e o que precisa aprender. Nesse sentido, o papel do professor torna-se relevante ao oportunizar práticas pedagógicas que conduzam ao desenvolvimento do sujeito, em suas múltiplas dimensões adaptativas.

Tal abordagem exige dos educadores a promoção de ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a participação e a inclusão efetiva de todos os estudantes. Mascaro (2018, p. 14) defende “uma pedagogia que permita equidade de ações no contexto escolar para que todos usufruam o direito à educação, independentemente de suas especificidades ao lidar com a construção de conhecimentos”.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de investimentos contínuos na formação de professores, do ponto de vista das políticas públicas, da organização das instituições escolares e do próprio profissional da educação. A formação docente, articulada em todas as esferas educacionais, contribuirá para o fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, garantindo a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Neste texto, busca-se destacar a relevância da formação dos professores no contexto da educação inclusiva, compreendendo-a como elemento central para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Embora o arcabouço legal assegure princípios e diretrizes voltados à inclusão, há ainda um distanciamento entre o que está previsto nos documentos normativos e as práticas pedagógicas concretas.

Conforme destaca Freire (1996), os direitos só se materializam por meio de uma práxis pedagógica crítica, comprometida com a transformação de realidades excludentes. A implementação e manutenção de espaços de formação docente com oferta de práticas educativas reflexivas e transformadoras podem reduzir o descompasso entre o aumento das matrículas dos estudantes com necessidades educacionais específicas e a qualidade da oferta de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a qualidade da formação inicial e continuada torna-se essencial, pois influencia diretamente as concepções pedagógicas, as práticas docentes e a capacidade do professor de planejar intervenções didáticas capazes de responder às demandas de uma sala de aula inclusiva.

Neste texto, reflete-se, em um primeiro momento, sobre a formação inicial dos professores, com vistas à inclusão, entendida como uma etapa fundamental para a constituição das concepções pedagógicas necessárias à formação docente. Em um segundo momento, amplia-se a discussão para a formação continuada, essencial para o aprofundamento e o aprimoramento das práticas docentes ao longo da trajetória profissional.

Florian (2014) aponta que os cursos de licenciatura, em grande medida, mantêm uma formação generalista e excessivamente teórica, pouco articulada com as demandas reais da sala de aula. Essa fragilidade reflete a dificuldade dos professores em transformar conhecimentos conceituais em práticas pedagógicas efetivas, em reelaborar os conteúdos no contexto do ensino e em mobilizar a mediação pedagógica necessária à aproximação dos conhecimentos, especialmente junto aos alunos com necessidades educacionais específicas. Essa constatação dialoga com os estudos de Vygotsky (1984), ao enfatizar a importância das mediações intencionais e dos contextos de aprendizagem como elementos centrais para o desenvolvimento humano.

Além disso, a formação inicial, muitas vezes apresenta-se pontual e pouco articulada às necessidades da realidade escolar, limitando seu potencial para o enfrentamento dos desafios do cotidiano educativo e acabando por intensificar a insegurança profissional dos docentes. Um professor inseguro tende a continuar desenvolvendo ações com as quais tem familiaridade, podendo reforçar práticas tradicionais e excludentes, sustentadas por concepções reducionistas da deficiência e pelo capacitismo ⁶(Mascaro, 2021).

Glat e Nogueira (2002) reforçam a importância dos currículos dos cursos de formação de professores para o enfrentamento desta realidade. De forma convergente, Florian (2014), defende que a formação inicial deve capacitar os professores a promover a aprendizagem e a participação de todas as crianças, estabelecendo bases sólidas para o ensino inclusivo. A autora problematiza modelos formativos baseados na categorização da deficiência, nos quais os estudantes são agrupados por diagnósticos ou rótulos. Destaca que a inclusão efetiva não depende da especialização excessiva ou da fragmentação dos saberes docentes, mas da capacidade de planejar e implementar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como característica constitutiva da sala de aula do ensino comum.

Dessa forma, compreende-se, então, que as licenciaturas devem ofertar tanto disciplinas nas quais os estudantes possam refletir sobre os conceitos e as possibilidades de práticas pedagógicas relacionadas à inclusão, como a vivência

⁶ Capacitismo - O capacitismo se traduz na subestimação da capacidade e aptidão de pessoas em virtude de suas deficiências (Mello, 2016).

dessas práticas em salas de aulas inclusivas. A vivência do futuro professor em uma escola inclusiva, com carga horária que permita acompanhar os estudantes com necessidades educacionais em seu percurso, contribuirá para que tenha uma reflexão crítica sobre os processos de inclusão.

À luz dessas discussões, reflete-se sobre como essas questões têm se materializado nos currículos dos cursos de licenciatura. A organização das matrizes assume papel estratégico na preparação de professores para atuar em contextos educacionais diversos e heterogêneos (Florian, 2014; Fullan, 2014).

Nesse sentido, apresenta-se uma análise das matrizes de três universidades que ofertam cursos de Pedagogia, localizadas na região onde ocorreu esta pesquisa de mestrado: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Paranaense (UNIPAR) e Universidade ALFA.

Tal análise propõe-se a examinar a carga horária das disciplinas e dos estágios curriculares destinados à educação inclusiva, buscando verificar em que medida essa organização curricular contribui para a formação de professores no enfrentamento dos desafios da inclusão.

TABELA 1 - CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS E ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.

Instituição	Curso / Modalidade	Disciplinas de Educação Especial / Inclusiva	Carga horária específica	Estágio específico na área
UEM	Pedagogia – Presencial	Introdução à Libras; Necessidades Educacionais Especiais	136 horas	Não
UEM	Pedagogia – EAD	Introdução à Libras; Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	136 horas	Não
UNIPAR	Pedagogia – Licenciatura plena	Educação Inclusiva; Libras	136 horas	Não
UNIPAR	Pedagogia – 2ª Licenciatura (EAD)	Educação Inclusiva e Libras (disciplina integrada)	120 horas	Não

Instituição	Curso / Modalidade	Disciplinas de Educação Especial / Inclusiva	Carga horária específica	Estágio específico na área
UNIALFA	Pedagogia – Licenciatura	Educação inclusiva; Libras I e II; Fundamentos da educação especial	200 horas	Não

Fonte: Elaboração própria, com base nas matrizes curriculares da UEM, UNIPAR e UNIALFA.

A análise comparativa das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia permite problematizar os limites e as possibilidades da formação inicial no que diz respeito à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

De modo geral, observa-se que, nas matrizes, a Educação Especial e a Educação Inclusiva ocupam um espaço reduzido e concentrado em poucos componentes curriculares, com cargas horárias que variam entre 120 e 136 horas/aula. Nas instituições analisadas, a inclusão aparece vinculada a disciplinas específicas, como Libras e Educação Inclusiva ou Necessidades Educacionais Especiais, sem articulação direta com os estágios supervisionados. Tal organização curricular reforça o que Fullan (2014) afirma, ao dizer que a inclusão é incorporada ao currículo como exigência legal, mas não se traduz em transformações estruturais para a formação de professores.

Na UEM, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, são ofertadas duas disciplinas específicas sobre educação inclusiva, obrigatórias, sem desdobramentos em horas-aula práticas. Essa estrutura dialoga com a crítica formulada por Florian (2014), ao apontar que currículos de formação docente frequentemente tratam a inclusão como um campo especializado, à parte do currículo comum, o que tende a fragilizar a formação dos estudantes no entendimento da diversidade presente na sala de aula do ensino regular.

O mesmo ocorre nos cursos de Pedagogia da UNIPAR, especialmente na modalidade de oferta em segunda licenciatura, sendo a Educação Inclusiva e a Libras condensadas em um único componente curricular, com carga horária inferior à observada nas demais instituições. Conforme analisa Pletsch (2009), as ofertas de licenciaturas mais aceleradas tendem a manter o currículo no âmbito do conhecimento normativo da inclusão, em detrimento da construção de saberes pedagógicos necessários às necessidades da educação inclusiva.

A matriz curricular da UNIALFA apresenta distinção no que se refere à Educação Inclusiva, em comparação com as demais matrizes. Diferentemente da UEM e da UNIPAR, a UNIALFA distribui os componentes relacionados à Educação Inclusiva ao longo do curso, em disciplinas como Educação Inclusiva e Direitos Humanos, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial e Libras (teoria e prática), totalizando uma carga horária específica superior às das demais instituições. Essa organização curricular apresenta-se mais próxima das reflexões de Florian (2014), ao reconhecer a inclusão como princípio transversal da formação docente, e não como conteúdo isolado.

Observa-se que, mesmo na UNIALFA, há uma lacuna significativa no que se refere à articulação entre teoria e prática. Embora o curso apresente uma carga horária expressiva de estágios supervisionados, não há previsão de estágio específico em contextos inclusivos.

A análise comparativa das matrizes curriculares permite afirmar que a Educação Inclusiva, embora reconhecida formalmente nos currículos de formação inicial de professores, ainda ocupa um lugar periférico no que se refere à articulação entre teoria e prática. Essa configuração pode comprometer a oferta da acessibilidade curricular, no ensino regular e, conseqüentemente, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas.

É fato que as universidades devem adotar medidas para adequar suas matrizes, cargas horárias, disciplinas contemplando a inclusão como tema transversal, perpassando todo o currículo. Porém, não darão conta, por si sós, de formar professores totalmente qualificados para garantir a atuação na educação inclusiva.

A formação continuada assume, então, seu papel fundamental, ao possibilitar a atualização permanente dos professores, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o enfrentamento das demandas concretas que emergem no cotidiano escolar.

Florian (2014); Rouse (2002) argumentam que “a tarefa da formação inicial de professores é preparar as pessoas para ingressar em uma profissão que aceite a responsabilidade individual e coletiva de melhorar a aprendizagem e a participação de todas as crianças” (p. 596), exigindo uma base formativa segura para o desenvolvimento das competências necessárias ao ensino inclusivo.

Em consonância com Nóvoa (2024), Tardif (2002) e Florian (2014), nesse contexto, a formação continuada, em serviço, assume papel fundamental no aprofundamento do processo formativo docente, ao possibilitar o desenvolvimento de novas competências pedagógicas e a construção de práticas mais acessíveis e inclusivas.

Esse cenário conduz à reflexão sobre a formação continuada como ponto central nas estratégias para a superação dos desafios da inclusão escolar. Sabe-se que a efetivação da inclusão não se constitui como responsabilidade única e exclusiva do professor, pois envolve políticas públicas, organização das instituições e condições de trabalho adequadas.

No entanto, ao assumir a responsabilidade da profissão, cabe ao docente o compromisso permanente com o estudo, a reflexão crítica e o aprimoramento de sua prática pedagógica, de modo a responder, de forma ética e profissional, às demandas da diversidade presentes no contexto escolar. Isso significa a abertura de cada profissional à exposição de suas práticas pedagógicas, suas dificuldades e êxitos, em um processo coletivo de discussão, reflexão e partilha de saberes.

Lustosa (apud Cecílio, 2025, s/p), destaca que a qualificação docente, articulada a políticas públicas consistentes, constitui-se em elemento fundamental para a transformação do ambiente escolar. A autora reforça a necessidade de formações que conduzam à análise da própria prática e alerta que “ações formativas pontuais, como cursos ou palestras isoladas, não são suficientes para promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas”.

A autora salienta que existe uma limitação na formação quando o professor volta para sua prática sem ter realizado reflexões sobre suas ações, sem problematizá-las e sem ressignificar seus “referenciais conceituais e atitudinais”. Acompanhando a reflexão, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação do professor não se constrói por acumulação de curso, de conhecimentos ou de técnicas”, devendo ser integrada à prática docente e aos contextos escolares concretos.

Nóvoa reflete sobre como se processou a formação do professor até a atualidade. Inicialmente informal ou prática, passando para a institucionalização, em escolas normais e universidades, valorizando as teorias educacionais e a pesquisa acadêmica e atualmente, com as demandas contemporâneas, observa-

se uma mudança profunda de paradigma no conceito de ser professor, deslocando-o de executor para um profissional reflexivo, intelectual e colaborativo (Nóvoa, 2024). Nesse percurso, exige-se uma postura pesquisadora do professor.

A formação de professores é um elemento decisivo no processo de revalorização da profissão. Para isso, tem de assumir, sem hesitações, o seu carácter profissional. Formar professores é formar para uma profissão. Não se trata de diminuir, mas antes de elevar, o nível e a natureza da formação de professores (Nóvoa, p. 8, 2025).

Nesse sentido, destaca-se a importância de temas desenvolvidos nas formações continuadas de forma que contemplem os saberes fundamentais à consolidação da educação inclusiva, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁷, o Plano Educacional Individualizado (PEI), as práticas de adaptação e acessibilidade curricular, o trabalho colaborativo, as tecnologias assistivas e os recursos acessíveis. Ressalta-se, no entanto, que a escolha dos temas das formações adquire maior efetividade quando é definida em diálogo com os próprios docentes, a partir das necessidades reais vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a corresponsabilidade na definição dos conteúdos da formação continuada torna-se uma estratégia fundamental para o engajamento dos professores.

Conforme afirma Castro (apud Cecílio, 2025, s/p),

[...] a formação tem início no momento em que o professor se depara com seu aluno em situação de inclusão”, sendo esse encontro o ponto de partida para o surgimento de questionamentos, observações e compreensões sobre quem é o estudante e quais são suas necessidades educacionais, para além de manuais e diagnósticos. Assim, a formação continuada assume um carácter vivo e processual, construída no cotidiano da escola, sustentada pela escuta, pelo vínculo e pela reflexão sobre a prática, elementos essenciais para o fortalecimento de uma pedagogia inclusiva.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2025) defende que a formação só se torna significativa quando construída com os professores, ancorada nos problemas vividos na escola e orientada para a transformação das práticas pedagógicas. O

⁷ Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – Heredero (2022) – uma abordagem curricular inclusiva, Editora Castro, 1ª edição, São Paulo, SP.

autor supracitado defende uma parceria na qual a realidade possa ser refletida, não se excluindo ninguém do processo formativo, ao contrário, ressalta-se a necessidade de promoção do encontro entre pares e da colaboração para o fortalecimento da profissão docente. Nóvoa destaca ainda a importância da criação de espaços institucionais de diálogo, cooperação e reflexão entre docentes, nos quais o professor assume o papel de aprendiz e, ao mesmo tempo, de produtor de saberes. Ao valorizar a troca entre pares, a reflexão sobre a prática e a articulação entre políticas públicas e contextos reais de ensino, o autor reafirma que a formação continuada constitui um elemento essencial para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, éticas e comprometidas com os desafios contemporâneos da educação (IFPR-Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2025).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes se constituem na experiência e se ressignificam no exercício da prática, o que reforça a importância de formações em serviço que reconheçam o professor como sujeito ativo do processo formativo. Essa compreensão articula-se à defesa de práticas pedagógicas que envolvem a combinação de estratégias, recursos e suportes voltados ao atendimento das demandas individuais dos estudantes, conforme enfatiza Mascaro (2025).

À luz dessa compreensão, defende-se a formação continuada em um modelo que assegure a participação da coletividade no interior das escolas, com mediação e condução da equipe pedagógica, apoio das equipes das secretarias de educação, de especialistas da comunidade nas áreas necessárias e das universidades. Essa combinação de elementos atribui centralidade à formação continuada, contribuindo para a qualificação do trabalho pedagógico e que, conforme defendem Tardif (2014), Nóvoa (2009), Mascaro (2021) e Guerra e Mascaro (2025), deve ser compreendida como um momento de aprofundamento da pesquisa no interior da escola.

A LDB garante o uso de parte da hora-atividade para formação dos professores. Os modelos de formação podem ser diversos, desde que atendam à diversidade de professores e a realidade da unidade educacional. Podem ser presenciais, articulados a outros modelos como formação híbrida (síncrona e assíncrona) com certificação; grupos de estudo autogeridos com mediação

pedagógica; estudos de caso vinculados à prática; observação de práticas pedagógicas com devolutiva em tempos flexíveis; e outras formas que podem ser sugeridas e organizadas pelo próprio grupo de professores.

Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico realizado pela equipe diretiva e pela coordenação pedagógica configura-se como um processo formativo, relacional e colaborativo. Para Vizcarra (2015), o acompanhamento pedagógico nesta proposição se distancia de práticas de supervisão de caráter fiscalizador e se fundamenta na parceria profissional, no diálogo e na corresponsabilização, ganhando sentido quando estruturado a partir da observação da prática, do registro sistemático e do *feedback* formativo, favorecendo a reflexão crítica e a melhoria contínua do ensino.

Tal concepção dialoga com Nóvoa (2009), ao compreender a formação docente como construção no interior da escola, por meio da análise coletiva das práticas e do fortalecimento dos saberes profissionais. Nessa direção, Mascaro (2021) reforça que o acompanhamento pedagógico, quando sustentado por relações horizontais e colaborativas, constitui-se como estratégia potente para o desenvolvimento profissional docente.

O acompanhamento tem na observação de aula uma das possibilidades reais de conhecer as potencialidades e/ou as dificuldades dos professores. O Documento Orientador da Observação em Sala de Aula da SEE/CGEB (São Paulo, 2016, p. 4) define a observação como uma estratégia de formação que,

contribui para a reflexão sobre a prática docente e para a busca de novas possibilidades de intervenção voltadas à melhoria do ensino, da gestão da sala de aula, das estratégias de ensino e da avaliação da aprendizagem. A sala de aula constitui-se, assim, em um *lócus* estratégico de observação, a partir do qual emergem as reais necessidades de formação continuada dos professores.

Em consonância com essa perspectiva, Vizcarra (2015, p. 26) afirma que o processo de observação de sala de aula deve incluir *feedback* sobre as práticas de ensino, de modo a alcançar os resultados de aprendizagem esperados e favorecer a melhoria da trajetória de aprendizagem.

Compreende-se que não deve haver linearidade fixa no processo de acompanhamento pedagógico. Em determinadas situações pode não ser

necessária a realização da observação de sala de aula, pois durante o acompanhamento na hora-atividade, compreende-se como se dá a prática do professor. Nesses casos, é possível estabelecer parcerias para que as boas práticas desse profissional sejam compartilhadas em momentos formativos. Em outras situações, o processo de formação pode ter início na própria solicitação do professor por apoio em temas específicos, o que pode demandar a elaboração de estratégias de acompanhamento que perpassam diferentes etapas, como o acompanhamento na hora-atividade, a observação em sala de aula, o registro sistemático, os *feedbacks* formativos e, por fim, o realinhamento das práticas pedagógicas.

Ambas as situações demonstram a importância da formação continuada por meio do acompanhamento pedagógico, estabelecido em parcerias entre professores, coordenação pedagógica e equipe de gestão. Nesse sentido, o profissional torna-se ativo no processo formativo, participando de diálogos que conduzem à reflexão sobre sua prática.

Por fim, a partir dos autores citados nesta pesquisa, defende-se uma formação continuada situada, permanente e intencional, organizada a partir das necessidades concretas do processo de inclusão. É nessa perspectiva que a formação continuada assume papel estratégico na promoção das mudanças necessárias à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

5. CAMINHO METODOLÓGICO

Apresenta-se, neste capítulo, a metodologia utilizada na pesquisa que tem como temática “A inclusão de estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I”, realizada no período de 24 de novembro de 2024 a 20 de dezembro de 2025, no espaço de uma escola pública do município de Umuarama-PR, investigando práticas pedagógicas implementadas com estudantes com deficiência intelectual.

Neste estudo, define-se como objetivo geral “investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual” e, como objetivos específicos, investigar a literatura sobre o

tema “acessibilidade curricular” no âmbito da inclusão de alunos com deficiência intelectual; analisar práticas pedagógicas inclusivas relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual na primeira etapa do ensino fundamental; investigar práticas inovadoras no atendimento dos estudantes no contexto da diversidade; e elaborar um protocolo para aplicação do PEI, com exemplos de atividades pedagógicas.

Considerando o aumento das matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas de ensino comum⁸, é essencial compreender como os profissionais da educação concebem o currículo e as diversas formas de aprendizagem. Explorou-se a trajetória educacional no contexto da inclusão, mantendo o foco na acessibilidade curricular, ou seja, como são planejados e ofertados o acesso ao conteúdo e quais práticas pedagógicas são necessárias para oportunizar a aprendizagem, considerando as características desses estudantes.

As questões relacionadas às formas de aprendizagem e às práticas pedagógicas inclusivas constituem-se em elementos centrais para o desenvolvimento de uma educação que seja, de fato, equitativa e de qualidade para todos os estudantes (Redig, Mascaro e Dutra, 2017 p. 33-44).

Barros e Santos (2022) apontam que a organização do currículo deve ser concebida de forma flexível e contextualizada, possibilitando a inclusão de múltiplas perspectivas culturais, cognitivas e sociais que impactam diretamente o engajamento e no desenvolvimento dos alunos. É imprescindível que essas reflexões permeiem o cotidiano escolar, de modo que professores e gestores possam compreender as especificidades dos processos de aprendizagem e as condições necessárias para o atendimento efetivo da diversidade presente em sala de aula. Além disso, Mascaro (2017) reforça que as estratégias pedagógicas na oferta do currículo precisam transcender o formato tradicional, de forma a valorizar as singularidades de cada estudante.

⁸ Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202) do total. Na sequência, estão os estudantes com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Fonte: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023>

A construção de uma educação inclusiva e de qualidade exige aprofundamento contínuo para a elaboração de currículos flexíveis e adaptativos bem como a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade dos modos de aprender e de ser dos estudantes (Glat; Pletsch, 2011; Mantoan, 2002; Mascaro, 2017; Unesco, 2020). As orientações da SEESP (2010) continuam sendo uma referência fundamental ao enfatizar a necessidade de um currículo que responda às demandas da diversidade. No entanto, as discussões contemporâneas ampliam essa compreensão, destacando a relevância de práticas pedagógicas mediadas pela cultura e pela interação social, conforme os aportes teóricos de Vygotsky (2007).

Dessa forma, busca-se aporte nesta pesquisa na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934), que compreende a aprendizagem como processo social e colaborativo, no qual o conhecimento é construído por meio das interações com o ambiente e com outras pessoas (Nascimento; Araújo; Miguéis, 2009). A abordagem vygotskiana oferece subsídios para refletir sobre a questão central deste trabalho: como se dá a acessibilidade curricular nas escolas, além de permitir compreender a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação na construção de um currículo acessível, capaz de oferecer oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Os estudos, a partir da abordagem metodológica qualitativa, desenvolveram-se com suporte na pesquisa de campo, tendo em vista a necessidade de compreender as práticas pedagógicas e os processos de inclusão no contexto real da escola. Conforme destaca Minayo (2010, p. 21), “o método qualitativo responde a questões muito particulares, pois busca compreender o significado das ações humanas e das relações sociais”.

A pesquisa também se caracteriza como aplicada, uma vez que, ao final do percurso investigativo, será apresentado um recurso educacional passível de utilização no contexto escolar, especialmente no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Adotou-se uma abordagem exploratória e descritiva. Exploratória, por possibilitar maior familiaridade com o problema investigado e aprofundar a compreensão do fenômeno no interior da escola; descritiva, por buscar registrar,

analisar e interpretar as características e os processos observados no contexto escolar (Gil, 2002).

Diferentes autores contribuíram para a definição da escolha metodológica, ao dialogarem sobre a abordagem qualitativa e a pesquisa educacional. Suas contribuições forneceram subsídios teóricos e práticos fundamentais para garantir o rigor científico e a consistência metodológica ao longo do processo investigativo. Gil (1999; 2002) apresenta orientações sobre o planejamento, a coleta e a análise de dados em pesquisas qualitativas, contribuindo para a sistematização dos procedimentos. Minayo (2002) enfatiza a necessidade de compreender a complexidade dos fenômenos sociais e culturais a partir das experiências e dos significados atribuídos pelos sujeitos, perspectiva essencial no campo educacional. Lakatos e Marconi (2003) oferecem bases teóricas e orientações práticas para a elaboração de projetos de pesquisa consistentes e bem estruturados.

Por fim, recorreu-se a Bardin (2016) para a definição dos procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo, assegurando a organização e a interpretação do material coletado. O diálogo entre essas abordagens fortaleceu a construção de um percurso metodológico sensível, ético e coerente com os objetivos da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em uma unidade educacional situada em um município do estado do Paraná, no período de agosto de 2024 a agosto de 2025, possibilitando a construção de uma compreensão contextualizada e situada dos fenômenos relacionados à inclusão escolar, com ênfase no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, bem como no desenvolvimento do recurso educacional proposto.

A opção metodológica adotada, planejada e estruturada mostrou-se determinante para o desenvolvimento do tema e para a sistematização dos achados da pesquisa. O percurso metodológico, pautado na articulação entre pesquisa bibliográfica, documental e participante, possibilitou uma compreensão aprofundada e contextualizada dos desafios e potencialidades da inclusão escolar. Essa abordagem permitiu evidenciar fatores essenciais para a efetivação do processo inclusivo na instituição, os quais serão abordados posteriormente.

Na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados,

os aspectos éticos da pesquisa, o campo educacional em que a investigação foi realizada, os participantes, o processo de coleta e análise dos dados e as etapas de elaboração do recurso educacional.

5.1 Características da pesquisa

Ao adotar uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e participativo, fundamentada nos dados coletados no campo, na pesquisa bibliográfica e nos marcos legais da inclusão, oportunizou-se uma articulação que possibilitou a compreensão aprofundada dos fatos no contexto observado.

Segundo Godoy (1995, p. 21), algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos, uma vez que:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Adentrar o espaço escolar é, portanto, fundamental para conhecer, analisar e compreender as perspectivas que ali coexistem. A pluralidade dos sujeitos que compõem essa realidade, professores, famílias e estudantes, evidencia a diversidade de experiências, saberes, expectativas e formas de enfrentamento dos desafios.

A relevância da pesquisa sobre a acessibilidade curricular no processo de inclusão é inquestionável; contudo, compreende-se que o pesquisador deve adotar um olhar atento, crítico e reflexivo não apenas sobre os sujeitos envolvidos, mas também sobre a realidade na qual estão inseridos.

Além da observação sistemática do cotidiano escolar, que permitiu acompanhar práticas pedagógicas, interações entre os sujeitos e o ambiente físico, incorporou-se à pesquisa entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora, com o objetivo de aprofundar a compreensão das concepções, percepções e experiências relacionadas à inclusão e à acessibilidade curricular.

Para Souza e Santos (2022, p. 4), na educação, os processos podem ser lineares e implantados de forma simples, desde que saibamos "explicar" bem aos docentes em que consistem esses processos. Contudo, reconhece-se que é necessário ir além: é imprescindível considerar os aspectos relacionados à formação pessoal e profissional dos professores, bem como as relações sociais e culturais que se estabelecem no ambiente escolar, aspectos que podem favorecer ou dificultar a construção de práticas colaborativas em prol da inclusão.

Nessa opção metodológica, ancorada no caráter exploratório da pesquisa, busca-se promover esse olhar ampliado. Segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3),

Esse tipo de investigação busca respostas para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acometimentos da educação que precisam ser explorados. Não se trata de uma simples consulta popular; o propósito é envolver o sujeito que participará desse processo de investigação em um momento de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento.

O caráter participativo da pesquisa revelou-se essencial não só para a coleta de dados, mas também como estratégia de construção conjunta de conhecimento. A escuta atenta aos depoimentos dos participantes foi um elemento central. Como destacam Vieira e Zouain (2005, p. 44-46), é fundamental atribuir importância "aos discursos e aos significados transmitidos por eles". Assim, analisaram-se não apenas os conteúdos explícitos, mas também os sentidos das falas e ações observadas.

Além disso, empregou-se a triangulação de dados, combinando informações oriundas da observação, das entrevistas e da análise documental, como estratégia para garantir maior consistência e profundidade à interpretação dos dados observados. Para Silva, Ribeiro, Queiroga, Silva e Ferreira (2020, p. 655),

O uso da triangulação na pesquisa qualitativa é uma estratégia para atingir os objetivos propostos, garantir credibilidade, confiabilidade e maior rigor científico em sua realização. Nesse sentido, a triangulação, por não se restringir à utilização de apenas um método, teoria, fonte de dados ou investigador no processo de análise de um mesmo fenômeno possibilita a apreensão de uma dada realidade sob diversos ângulos,

possibilitando o confrontamento de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise.

Os autores supracitados ainda apontam que essa abordagem favorece a compreensão da realidade sob múltiplas perspectivas e contribui para reduzir os vieses que poderiam surgir a partir de uma única abordagem analítica.

A análise dos materiais iniciou-se com a averiguação dos temas, falas e conceitos que se repetiam nas entrevistas e questionários, temas com mais indicações ou pouco citados.

Essa triangulação embasou-se em questionamentos sobre:

- Acessibilidade curricular;
- A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual;
- Práticas inclusivas e inovadoras;
- Aspectos relacionados à elaboração do plano educacional especializado;
- Aplicação do PEI;
- O ensino colaborativo; e
- A formação docente e experiência profissional.

Para finalizar o processo, esta pesquisa manteve-se dentro do rigor do compromisso ético, tanto no que se refere à proteção dos participantes quanto à honestidade e transparência na análise e divulgação dos resultados.

5.2 Os procedimentos éticos da pesquisa

O primeiro contato com a escola deu-se antes da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, à qual o PROFEI está vinculado. No início do processo era necessário a anuência da escola, bem como acesso aos dados das matrículas para compor o projeto que seria encaminhado ao comitê. Esse primeiro contato deu-se por meio de entrevista agendada por telefone com a gestora da unidade educacional, em 23 de agosto de 2024.

Apresentou-se uma carta de apresentação (ANEXO A) contendo os dados da pesquisa, o tema, os objetivos e as ações a serem desenvolvidas *in loco*, além da solicitação de informações relativas ao quantitativo de profissionais que atuam na escola. À direção, também foram apresentados os instrumentos de pesquisa

que seriam utilizados, após a aprovação do Comitê de Ética, bem como o rol de documentos a serem analisados.

Tornou-se necessário documentar a autorização da participação dos envolvidos na pesquisa por meio de assinatura no termo de aceite, o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - para profissionais (ANEXO B), TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - para responsáveis (ANEXO C), e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os estudantes - TALE (ANEXO D).

O projeto foi acolhido pela direção da escola por meio da autorização por escrito (ANEXO E), destacando sua importância e autorizando sua realização. Embora autorizasse a pesquisa, a direção informou que seria necessário a abertura do campo de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação do município no qual está localizada a unidade educacional.

Por meio de contato telefônico realizado ao final do mês de agosto de 2024, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), foi realizado o agendamento de uma entrevista com a Coordenadora Geral da SME. Na ocasião, a coordenadora autorizou prontamente a abertura do campo de pesquisa, por meio do Termo de Autorização de Campo de Pesquisa (ANEXO F), informando que a pesquisa poderia ser iniciada assim que fosse obtida a autorização do Comitê de Ética.

De posse da documentação necessária, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, com aprovação pelo parecer consubstanciado emitido em 14 de novembro de 2024, com o nº 7.226.635, assinado pelo coordenador do CEP, Aroldo Gavioli (ANEXO G). Após aprovação, foi entregue uma cópia do projeto e do parecer do Comitê de Ética para arquivo da unidade educacional, em 17 de novembro de 2024. Nessa data, organizaram-se, junto à direção e à equipe pedagógica, os procedimentos necessários à pesquisa.

Para a organização da apresentação do projeto aos professores, foi sugerido pela coordenação pedagógica que esta fosse realizada por meio de reuniões individuais e/ou pequenos grupos de professores, em suas horas-atividades. Dessa forma, durante a semana de 21 a 29 de novembro, o projeto foi apresentado aos professores, data em que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nessa ocasião, também foram definidos, juntamente com os participantes, os momentos de observação em sala de aula. Segundo a coordenadora, seria

conveniente utilizar a organização da hora-atividade semanal de cada professor tanto para a realização das entrevistas quanto das observações, adequando esses horários caso surgissem necessidades não programadas pela escola.

Quanto à anuência dos responsáveis pelos estudantes e assinatura no TCLE, ocorreu de forma rápida devido à cooperação e à organização da coordenação pedagógica, que definiu, junto a estes, horários para seu atendimento. Os pais foram convocados à escola na semana de 21 a 29 de novembro. O TCLE foi lido na íntegra e não houve dúvidas para serem dirimidas, porém, colocamo-nos à disposição de todos os envolvidos, caso estas pudessem surgir no decorrer do processo.

Ressalta-se que não houve recusa na participação de nenhum responsável, estudante ou professor, ao contrário, os comentários realizados no momento de apresentação da pesquisa valorizavam a iniciativa da escolha do tema.

Os professores foram informados que seriam realizadas entrevistas presencialmente, conforme (ANEXO H), questionários via formulários *google* (ANEXO I) e observações durante as aulas. Haveria ainda a análise dos planos de aula, com foco na acessibilidade curricular, assim como o PEI dos estudantes.

Para a obtenção das respostas por meio de questionário, foi enviado um *link on-line* aos *e-mails* dos professores na primeira semana de dezembro de 2024, permanecendo disponível para respostas até o dia 20 de dezembro do mesmo ano. O sigilo foi garantido, uma vez que não foi solicitada a identificação dos participantes.

No período de 27 de novembro a 20 de dezembro, deu-se a realização das entrevistas e as observações em sala de aula.

A análise dos planos de aula e dos PEIs deu-se no período de fevereiro a junho de 2025. Ressalta-se que os planos de aula compõem o acervo público municipal que faz parte da Rede Pedagógica Colaborativa (RPC)⁹, pertencente à Secretaria Municipal de Educação. Para acesso a esses materiais, a coordenadora educacional da SME orientou a produção de um *e-mail* de acesso para a realização

⁹ Rede Pedagógica Colaborativa – Grupo de professores que compõem a Secretaria de Educação de Umuarama. Organizam as rotinas pedagógicas e desenvolvem aulas que serão aplicadas nas salas de aula pelos professores.

das análises junto à Rede Pedagógica Colaborativa Digital (RPCD)¹⁰. Também foi disponibilizado pela escola, o arquivo com as fotocópias dos planos de aulas que ficam arquivadas no estabelecimento, caso houvesse preferência pela forma física do material. Foram utilizados ambos os formatos durante a pesquisa, tanto impresso quanto *on-line*.

Quanto aos PEIs, a coordenação disponibilizou o documento nas formas digital e impressa.

Destaca-se que todo o material produzido durante a pesquisa e/ou disponibilizado para a análise está arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora e assim o ficará por um período de cinco anos, quando será incinerado, e os arquivos digitais, deletados.

5.3 Campo da pesquisa

A unidade educacional da rede pública municipal do município de Umuarama, estado do Paraná, escolhida para a pesquisa, localiza-se na zona periférica da cidade e atende alunos oriundos do bairro onde está localizada, bem como alunos de outros bairros próximos e ainda estudantes que dependem do transporte escolar, por morarem em locais afastados da escola.

Trata-se de uma escola de médio porte, que atende, em média 500 alunos. Esses alunos estão distribuídos em 12 salas de aula, que se alternam em dois turnos, manhã e tarde. O espaço físico conta com uma secretaria, que funciona no mesmo espaço da direção da escola; uma sala de coordenação pedagógica, que funciona também como espaço para hora-atividade; uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma sala para funcionamento do refeitório, uma cozinha e banheiros masculinos e femininos adaptados à idade dos estudantes, quatro depósitos que armazenam materiais pedagógicos, materiais de educação física, de arte e de limpeza. Conta ainda com parque infantil, uma quadra de esportes e uma sala dos professores, onde também estão localizados os banheiros masculino e feminino dos profissionais da escola. Oferece também uma sala para atendimento de projeto educacionais.

¹⁰ Rede Pedagógica Colaborativa Digital – Professores que organizam a distribuição e utilização das rotinas pedagógicas por meio dos REDs – Recursos Educacionais Digitais.

A unidade educacional atende alunos da Educação Infantil (4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); oferta Atendimento Educacional Especializado e ações pedagógicas de nivelamento de conteúdo chamada de “Clube do Saber”¹¹.

Apresenta-se a escola em números na tabela 1:

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS, DOCENTES E EQUIPE GESTORA DA ESCOLA PESQUISADA

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Alunos	Total de alunos matriculados	465
	Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE)	21
Docentes	Professores de sala regular	34
	Professores de apoio à inclusão	11
	Professores do AEE	2
Gestão	Coordenação Pedagógica	2
	Direção	1

Fonte: Produção da pesquisadora com dados fornecidos pela direção da escola, em 2024.

5.4 Participantes da pesquisa

Tendo como foco a acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual, a pesquisa envolveu 7 alunos e 13 profissionais do quadro docente, sendo 11 professores que atuam em sala de aula e 2 professores de apoio a esses estudantes.

¹¹ Projeto Clube do Saber, aprovado pela Lei Ordinária Municipal n.º 4.743/2024, é uma proposta local para promover o nivelamento do conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas do município, que iniciou suas atividades com estudantes no final de maio de 2019. (Informações SME).

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARTICIPANTES DA PESQUISA, POR ANO ESCOLAR

ANO ESCOLAR	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
1º ANO	1
2º ANO	2
3º ANO	3
5º ANO	1
TOTAL	7

Fonte: Produção da pesquisadora com dados fornecidos pela direção da escola (2024).

Os dois estudantes informados no quadro acima como “em processo de avaliação”, compõem a pesquisa, pois suas necessidades educacionais, segundo a coordenação pedagógica, apresentam características e demandas relacionadas à acessibilidade curricular, tanto quanto os que apresentam laudo específico. Por princípio ético, uma vez que a coordenação pedagógica apontou as características e necessidades dos estudantes, não se pode deixar de mensurá-los na investigação.

No Brasil, de acordo com as pesquisas, nenhuma lei de educação especial exige laudos médicos como condição para o acesso à educação inclusiva e à oferta de acessibilidade curricular. Segundo a Nota Técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação, não se deve tornar obrigatória a apresentação de laudo médico para que o estudante seja considerado público-alvo da educação especial. Isso porque o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de natureza pedagógica, e não clínica. Exigir um diagnóstico formal para garantir o acesso a esse atendimento configura uma barreira ao direito à educação, podendo ser caracterizado como prática discriminatória e restritiva (Brasil, 2014).

TABELA 4 – NÚMERO E FUNÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Quantidade	Função	Área de atuação
04	Professores de turma regular	Língua Portuguesa Matemática Geografia Ciências
03	Professores de componentes específicos curriculares	História/Ensino Religioso Arte Educação Física
01	Professor da Educação Especial* ¹²	Atendimento Educacional Especializado
02	Professor da Educação Especial	Apoio pedagógico aos alunos necessidades educacionais específicas
03	Equipe Pedagógica e Diretiva	Gestão e acompanhamento pedagógico

Fonte: Produção da pesquisadora com dados fornecidos pela direção da escola (2024)

Observa-se que a maior parte dos participantes é composta por professores regentes e professores de componentes curriculares específicos, o que contribui para a compreensão de que a inclusão escolar não se restringe à atuação de especialistas, mas demanda o envolvimento de todos os docentes que atuam no cotidiano da sala comum.

A relação entre o número de alunos e o reduzido número de profissionais que fazem este atendimento demonstra desafios para a sustentação de práticas pedagógicas acessíveis, de forma continuada e sistemática, especialmente, quando se trata de acompanhamento individualizado articulado ao atendimento com o AEE.

Segundo a equipe diretiva e pedagógica, os professores de aulas específicas distribuem-se nas turmas conforme a escolha de vaga no início do ano letivo e atendem, em média, quatro turmas, podendo atender vários estudantes com necessidades educacionais específicas, e nem todos têm direito a professor de apoio.

O direito ao professor de apoio para o estudante é analisado pela equipe

¹² *Professores de Educação Especial* – Os professores de apoio e do AEE, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Umuarama devem ter formação específica podendo ser graduação e/ou especialização em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e/ou Psicopedagogia.

multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, seguindo as legislações que amparam a educação especial. As demandas em relação ao apoio dependem, em sua maioria, do resultado de laudo médico.

Relata-se que o processo é moroso e que pode ser ainda mais demorado na ausência de apoio da família e devido ao excesso de demandas da Secretaria de Educação.

5.5 Instrumentos de pesquisa

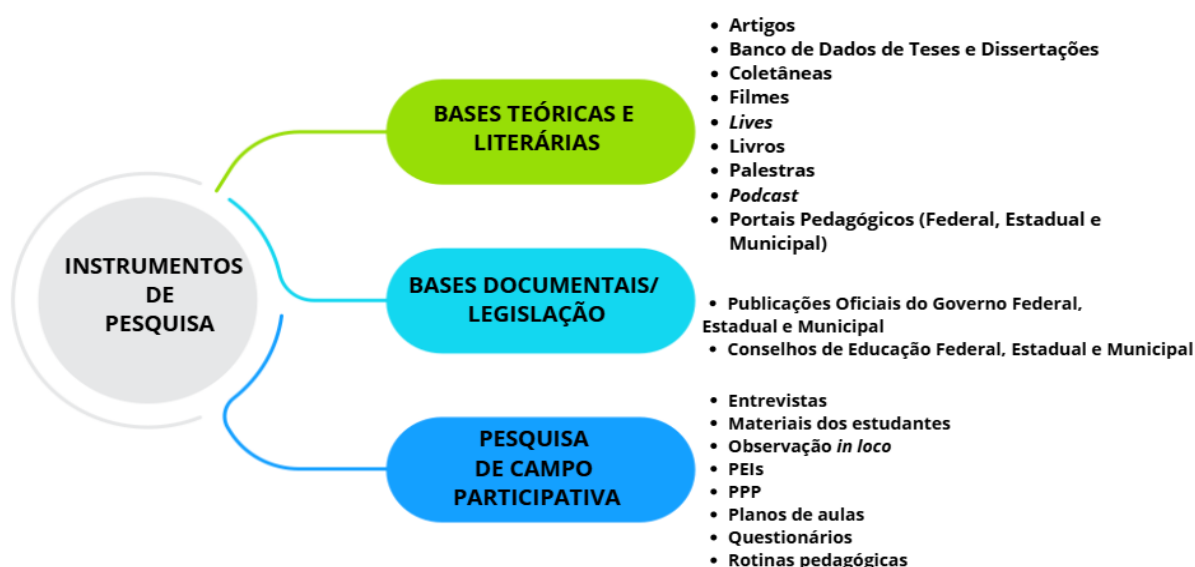
Optamos pela utilização de diferentes estratégias para a coleta de dados:

a) Pesquisa bibliográfica, que permitiu o acesso a referenciais teóricos e produções acadêmicas selecionadas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com o objetivo de mapear o que tem sido produzido sobre a temática pesquisada;

b) Pesquisa documental, com análise de documentos oficiais, nas esferas federal, estadual e municipal, que regulamentam a educação especial.

c) Pesquisa de campo ou participante, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, questionários, análise de materiais e observação *in loco*.

FIGURA 2 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA



Fonte: Produção da autora utilizando imagens do aplicativo CANVA.

5.6 Bases Teóricas e Literárias

Os estudos das bases teóricas e literárias, ao longo do percurso, visaram ao embasamento conceitual para a pesquisa e viabilizaram a compreensão das práticas que seriam observadas, possibilitando uma análise aprofundada sobre a acessibilidade curricular no atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

Foram utilizadas as fontes do catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódico da CAPES, possibilitando o acesso a produções científicas atualizadas e relevantes sobre a acessibilidade curricular e a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Para a realização das pesquisas, foram utilizados temas e palavras-chave, como:

- A história da inclusão do estudante com deficiência intelectual;
- Acessibilidade curricular a partir da BNCC;
- Acessibilidade curricular no viés do PEI;
- Práticas pedagógicas que promovem a acessibilidade curricular;
- A importância do PEI para a acessibilidade curricular;
- Trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores do AEE;
- Práticas pedagógicas inovadoras no cotidiano escolar;
- A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Durante a pesquisa, foi realizado um fichamento destacando os títulos relevantes, seus autores, tipos de textos, localização e as palavras-chave que se aproximavam do interesse de pesquisa.

No Quadro 2, apresenta-se uma relação dos documentos essenciais para a análise e interpretação de textos relacionados à inclusão do estudante com deficiência intelectual, às possibilidades de acessibilidade curricular organizadas nas práticas pedagógicas investigadas, às formas de planejamento e organização dos professores e às práticas pedagógicas inovadoras na sala de aula.

QUADRO 2 – BASES TEÓRICAS E LITERÁRIAS PESQUISADAS

TEMA	TIPO DE DOCUMENTO/ AUTOR/DATA	PALAVRAS-CHAVE	LOCAL SOCIAL DE PUBLICAÇÃO
Alfabetização e letramento Para estudantes com deficiência intelectual sob o viés do plano Educacional individualizado.	Artigo Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro e Suzanli Estef 2022	-Deficiência intelectual -PEI -Alfabetização e letramento	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	Artigo Marcela Francis Costa Marcia Denise Pletsch 2018	-Deficiência intelectual, -Políticas de educação inclusiva, -Mediação pedagógica.	Revista On-Line de Política e Gestão Educacional (RPGE) Pesquisadoras ligada a UFRJ.
A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do PEI.	Artigo Márcia Denise Pletsch Rosana Glat 2012	-Deficiência intelectual, Ensino e aprendizagem. -Políticas de inclusão escolar. -PEI.	Márcia Denise Pletsch- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Rosana Glat - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
A percepção dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual.	Dissertação Ana Paula Soares de Oliveira 2023	-Educação Infantil. -Deficiência Intelectual. -Práticas pedagógicas. Teoria Histórico-Cultural.	Universidade Federal do Catalão (UFCAT) – Goiás (GO)
Acessibilidade Curricular na Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual: Um estudo sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas.	Dissertação Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski. 2022	-Práticas Pedagógicas Inclusivas. -Acessibilidade Curricular Inclusiva. -Escolarização de Estudantes com DI.	Universidade do estado de Santa Catarina (Udesc) – Chapecó (SC)
Desenvolvimento da cognição na	Dissertação Geovane Rafael	-Educação. -Deficiência	Universidade de Santa Maria –

deficiência intelectual.	Theisen 2023	intelectual. -Inclusão	(UFSM) Santa Maria (RS)
Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional Individualizado (PEI) na escolarização de alunos com DI.	Dissertação Érica Costa Vliese Zichtl Campos 2016	-Políticas de inclusão escolar. -Deficiência intelectual. - Planejamento educacional individualizado (PEI).	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o alfabetramento: primeiros passos.	E-book Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro Annie Gomes Redig 2024.	-Educação inclusiva -Letramento. -PEI.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital.	Dissertação de Mestrado Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. 2023	-Plano Educacional Individualizado -Recurso educacional digital -Educação inclusiva -Atendimento Educacional Especializado -AEE -Educação especial -Inclusão escolar	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.	Artigo Carla Ariela Rios Vilaronga Enicéia Gonçalves Mendes 2014	-Formação de professores, -Inclusão escolar; -Ensino colaborativo.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – São Paulo (SP).
Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com NEEs.	Livro Rosana Glat Márcia Denise Pletsch 2013	-Educação Inclusiva. -Educação Especial. -Práticas pedagógicas.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas.	Artigo Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro Annie Gomes Redig 2021	-Deficiência intelectual. -Inclusão escolar; -PEI. -Desenho Universal para Aprendizagem.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Formação docente para o	Artigo Cristina Angélica de	-Atendimento Educacional	Universidade do Estado do Rio de

atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação.	Aquino Carvalho Mascaro e Suzanli Estef 2023	Especializado -AEE -Deficiência Intelectual.	Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual	Livro Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro 2016	-Inclusão laboral -Deficiência intelectual.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças	Livro Francisca Geny Lustosa Rita Vieira de Figueredo 2021	-Educação inclusiva. - Práticas pedagógicas. -Educação.	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza (CE)
O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.	Tese Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro 2017	-Deficiência Intelectual -Plano Educacional Individualizado -Sala de Recursos -Formação Continuada de Professores Educação.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ)
O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar	Tese Danielle Nunes Martins do Prado 2022	-Ensino colaborativo	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação (ULHT) - Lisboa (Portugal)
PEI – Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência.	Livro Adriana Araújo Pereira Borges, Sígla Pimentel Höller Camargo, Jan Weathery (Orgs)	-Plano Educacional Individualizado -Bases Legais -Aspectos avaliativos do PEI	Adriana Araújo Pereira Borges (Universidade Federal de Minas Gerais – MG) Sígla Pimentel Höller Camargo – Universidade Federal de Pelotas (RS) Jan Weathery – The City College of News York (CUNY)
Plano de Ensino Individual: Práticas Educacionais	Curso online Slides de Curso Online Fernanda Polônio 2025	-PEI -Estratégias Pedagógicas.	Núcleo de Terapias Integradas Sinapse, em Maringá – PR.
Repensando a	Tese	-Deficiência	Márcia Denise

inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.	Márcia Denise Pletsch 2009	intelectual, -Políticas de inclusão escolar -Práticas curriculares inclusivas	Pletsch- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
---	----------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados nas referências bibliográficas utilizadas.

5.7 Bases legais

As bases legais foram consultadas a partir de documentos normativos nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os decretos específicos sobre a Educação Especial.

O resultado desta pesquisa foi registrado por meio de um esquema conceitual apontando os documentos encontrados. Esses dados forneceram um direcionamento fundamental para compreender os direitos educacionais dos alunos com deficiência intelectual, a obrigatoriedade da acessibilidade curricular no ensino comum e o contexto da aplicação dessas normativas no contexto escolar, bem como os desafios a serem enfrentados na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Destaca-se que há um arcabouço de legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, orientam práticas pedagógicas e estabelecem diretrizes para a promoção da equidade no ambiente escolar. Essas normativas constituem a base para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, comprometida com a valorização da diversidade, a garantia de acesso, permanência e participação de todos os estudantes e a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

O quadro a seguir reúne as principais legislações pesquisadas.

QUADRO 3 - DOCUMENTOS OFICIAIS PESQUISADOS

LEIS	ASSUNTO
Constituição Federal de 1988	Enuncia a educação como direito de todos, dever do Estado e da família.
Lei nº 8.069/1990	Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.
Política Nacional de Educação Especial/ 1994	Promove a “integração instrucional”, considerada em termos de inclusão escolar, um atraso. Parte da linha histórica da Implantação da Política de Educação Inclusiva.
Portaria MEC nº 1.793/1994	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
Lei nº 9.394/1996	Define a Educação Especial num capítulo específico e assegura o atendimento aos estudantes com TEA e/ou com outras necessidades especiais.
Decreto nº 3.298/1999	Dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências.
Resolução CNE/CEB nº 4/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº 9/2001	Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.
Lei nº 10.436/2002	Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Portaria MEC nº 2.678/2002	Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional.
Portaria MEC nº 3.284/2023	Dispõe sobre os “requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos /2006	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007.	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

Decreto nº 6.094/2007	Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva/2008	O documento fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”, ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).
Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.
Nota Técnica nº 11/2010 - MEC/SEESP/GAB	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.
Nota Técnica nº 19/2010 - MEC/SEESP/GAB	Trata da função dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.
Decreto nº 7.611/2011	Define o dever do Estado na garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. Define o atendimento do AEE.
Nota Técnica nº 6/2011 - MEC/SEESP/GAB,	Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do AEE a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum.
Decreto nº 7.612/2011	Decreto instituindo o Programa Viver Sem limites.
Nota Técnica nº 62/2011 – MEC/ SECADI/ DPEE	Orienta os sistemas de Ensino acerca do Decreto nº 7.611/2011.
Lei nº 12.764, de 2012	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014	Traz uma meta específica (Meta 4) que trata do tema no atual PNE, “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Lei nº 13.146 de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão (LBI).
Decreto nº 9.465 de 2019	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
Decreto nº 11.793/ 2023	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Novo Viver Sem Limite) - Estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma de suas diretrizes.
Parecer CNE/CP nº 50/2023	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA),

	definição do Plano de Atendimento Individualizado.
Decreto nº 12.686/2025	Instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva no Brasil, garantindo o direito à educação de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista ou com altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação.
Decreto nº 12.773/2025	Substituiu o decreto de 2011, fortalecendo a inclusão de alunos com deficiência, autismo e altas habilidades na rede regular.

Fonte: Produzido pela autora a partir das fontes documentais (MEC, SEED, SME, CNE, CEE)

5.8 Coleta de dados no campo

A observação direta por meio de visita *in loco*, e indireta, por meio do acesso às produções de alunos e de professores, foram os instrumentos utilizados para acessar as práticas pedagógicas que permeiam o processo de inclusão, com vistas à acessibilidade curricular.

A observação direta foi realizada a partir de um roteiro semiestruturado (ANEXO J).

A observação indireta foi utilizada para a coleta de dados das produções de professores e de alunos, sendo:

a) Análise de materiais dos estudantes (ANEXO K) por meio de fotocópias.

b) Análise de planos de aula dos professores das turmas selecionadas (ANEXO L), com acesso *on-line* aos arquivos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, para visualizar e analisar os planos de aula elaborados pelos professores individualmente e nos grupos de professores que compõem a RPC – Rede Pedagógica Colaborativa.¹³

c) Realização de entrevistas com professores e demais profissionais participantes da pesquisa, no formato presencial, com gravação via gravador de celular e/ou utilizando chamada *on-line* pelo aplicativo *Google Meet*. As entrevistas foram arquivadas nos equipamentos midiáticos da pesquisadora,

¹³ A RPC, Rede Pedagógica Colaborativa da Secretaria Municipal de Educação de Umuarama, é um formato de planejamento coletivo que planeja, organiza e distribui as rotinas pedagógicas que serão implementadas pelos professores nas escolas municipais. É composta por professores da rede, com assessoramento dos coordenadores das áreas pedagógicas da SME. As rotinas contam com espaço para os professores realizarem adequações necessárias à sua turma, além de espaços para os professores organizarem as adequações aos estudantes com necessidades educacionais específicas, chamados na rotina de “Público-alvo da Educação Especial”.

como *drive* pessoal, celular e *notebook*, e os materiais impressos foram organizados em pastas tipo bionda, que estão sob a tutela da pesquisadora.

d) Elaboração de questionários com questões objetivas e abertas, aplicados a professores regentes de sala de aula e professores do AEE. sobre a produção, organização e funcionamento do PEI.

e) Entrevista com a equipe pedagógica e diretiva sobre a organização do atendimento aos estudantes, bem como sobre a produção, organização e funcionamento do PEI.

No quadro a seguir, apresenta-se a definição dos objetivos da pesquisa em relação aos profissionais que participaram do processo de entrevista.

QUADRO 4 – OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS

FUNÇÃO	DADOS COLETADOS
Equipe pedagógica e diretiva	Dificuldades e desafios vivenciados na atuação pedagógica e diretiva no processo de inclusão e no funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.
Professores do Ensino Comum	Práticas pedagógicas realizadas pelos professores em relação à inclusão; relato e apresentação de ações de acessibilidade curricular e produção e aplicabilidade do PEI.
Professor do AEE	Prática pedagógica do professor do AEE, as formas de planejamento das atividades pedagógicas; dinâmica para a elaboração do PEI e a colaboração mútua com professores do ensino comum.
Professor de Apoio	Prática pedagógica do professor de apoio, as ações realizadas diante do estudante que acompanha e ações colaborativas.

Fonte: Elaboração da autora.

A escolha pela entrevista deu-se pelo diálogo entre pesquisador e pesquisado. As entrevistas, segundo Lüdke e André (1994), permitem correções, esclarecimentos e adaptações que as tornam sobremaneira eficazes na obtenção das informações, quando bem realizadas,

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Os questionários, por sua vez, foram uma opção simples e rápida, realizados em formato de formulário eletrônico, e permitiram um distanciamento entre pesquisador e pesquisado, deixando este último à vontade para refletir sobre as possíveis respostas. Segundo Miranda (2020), o questionário não necessariamente, é o instrumento mais adequado para a coleta de informações. O autor ressalta a necessidade de cautela na análise dos dados coletados. Porém, apresenta características positivas, a possibilidade de buscar informações primárias diretamente com o sujeito pesquisado.

A facilidade na aplicabilidade dos questionários *on-line* tornou possível apresentar os resultados gerais por meio de gráficos. Além disso, entende-se que a resposta por meio de formulários permite ao pesquisador a análise da subjetividade presente, e as perguntas fechadas facilitam a comparação das respostas com os dados observados. “Não existe pressão por estar sendo entrevistado (a), o anonimato pode ser preservado, na maioria das vezes as respostas não precisam ser bem elaboradas, existe um custo menor do que a realização de uma entrevista, porém existe uma porcentagem pequena de devoluções” (Lakatos; Marconi, 1991). No caso desta pesquisa, tal limitação não se confirmou, pois todos os formulários foram devolvidos.

Os dois instrumentos foram analisados de forma criteriosa e colaboraram com a coleta e análise de dados, sendo fundamentais para a realização da pesquisa.

As oportunidades de ouvir o que pensam os professores por meio das entrevistas e questionários foram essenciais para compreender as necessidades docentes para o desenvolvimento de ações inclusivas, além de apontar as ações positivas já desenvolvidas. O caráter descritivo dessa ação também foi essencial como técnica para o registro das observações, análises e discussões, constituindo-se como material de pesquisa e de suporte ao desenvolvimento do estudo.

A observação *in loco* das ações pedagógicas durante as aulas tornou possível verificar como os professores organizam suas práticas para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

Os dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados corroboraram os objetivos da pesquisa, contribuindo para a validação das análises e para a sustentação dos achados do estudo.

5.9 Análise de Dados

Adota-se, nesta pesquisa, a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), que organiza esse processo em três etapas principais, como apontam Gaspi, S. de; Maron; L. H. P; Júnior; C. A. de O. M (2022) subdividindo-o em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Bardin destaca a necessidade de organização, clareza e responsabilidade em relação aos dados coletados, utilizando de rigor na análise, pois alguns dados podem estar representados no campo simbólico e outros na subjetividade das relações observadas.

A primeira ação após a coleta dos dados foi a realização da pré-análise, momento inicial de contato com as respostas dos participantes da pesquisa, sendo realizada a escolha das informações que seriam analisadas. Bardin, (2016, p.126-128) aponta que “com a definição das informações que foram utilizadas o pesquisador terá o momento de exploração do material [...], definindo categorias nas quais irá agrupá-las”.

O autor aponta ainda que são várias as categorias que podem ser definidas e agrupadas, facilitando ao pesquisador atribuir sentido às informações, sendo as mais utilizadas palavras-chave, temas, unidades, entre outras (Gaspi, S. de; Maron; LH. P; Júnior; C. A. de O. M, 2022. p. 241). Bardin (2016) salienta que há um processo de decomposição-reconstrução até a definição das categorias que contribuirão para a organização da análise.

Procedeu-se à definição das categorias de análise, articulando-as ao referencial teórico da educação inclusiva, aos objetivos da investigação e aos dados coletados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa de campo e sua análise à luz dos aportes teóricos da educação inclusiva e dos objetivos que orientaram esta investigação. Inicialmente, apresenta-se uma síntese da pesquisa em números, evidenciando o montante de dados produzidos por meio das

observações, entrevistas, questionários e da análise documental. A sistematização desse conjunto de informações contribui para a consistência analítica do estudo e permite evidenciar a amplitude do material empírico que fundamenta as reflexões desenvolvidas neste capítulo.

QUADRO 5: SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS REALIZADOS NA PESQUISA DE CAMPO

TIPO DE COLETA DE DADOS NO CAMPO	Nº
Entrevistas com professores	10
Questionários com professores	10
Análise de planos de aulas	140
Observações de aulas	20
Análise de materiais estudantes	03
Análise projeto político pedagógico da escola	01
Análise de plano educacional individualizado	4
Observação em horas-atividades	7

Fonte: Produção da autora com dados da pesquisa.

Esse volume de dados possibilitou uma leitura mais aprofundada da realidade investigada, fortalecendo a consolidação de uma pesquisa comprometida com a compreensão da inclusão escolar no cotidiano da escola, no chamado “chão da escola”, onde as práticas pedagógicas acessíveis se concretizam e revelam tanto os avanços quanto os desafios da construção de uma educação inclusiva.

Os dados obtidos por meio das pesquisas de campo, apresentados no quadro anterior, foram explorados em sua totalidade no processo de definição das categorias de análise. Esse conjunto de informações constituiu o corpus empírico da investigação e forneceu subsídios fundamentais para a organização da etapa analítica do estudo. Após a coleta, iniciou-se o processo de análise dos dados, estruturado por meio de categorias analíticas construídas a partir do diálogo entre o referencial teórico adotado e os elementos que emergiram do campo investigado.

A organização dessas categorias revelou-se um importante recurso metodológico para este trabalho, funcionando como lentes interpretativas que possibilitaram analisar as práticas pedagógicas observadas e compreender em que medida elas dialogam ou não com a perspectiva da acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual.

Assim, cada dado coletado foi analisado não de forma isolada, mas de maneira integrada ao conjunto das informações produzidas na pesquisa, permitindo identificar padrões recorrentes, lacunas existentes e também práticas pedagógicas que se destacam positivamente no contexto investigado.

Na sequência, apresentam-se as categorias de análise, organizadas a partir do cruzamento entre os aportes teóricos da educação inclusiva, os objetivos da pesquisa e os dados produzidos no campo, as quais constituem a base para a organização e a discussão dos resultados.

FIGURA 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: Produção da autora por meio dos recursos do Microsoft PowerPoint/2024.

Para a identificação dos profissionais, utilizaram-se nomes fictícios, inspirados nos personagens de Maurício de Sousa¹⁴, escolhidos com base nas

¹⁴ Maurício de Sousa é um dos mais importantes cartunistas brasileiros, criador da Turma da Mônica, conjunto de personagens infantis que fazem parte do imaginário cultural do Brasil desde os anos 1960. Inspirados em seus filhos e no cotidiano, seus personagens, como Mônica, Cebolinha,

características dos profissionais apresentadas durante a pesquisa.

QUADRO 6 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Personagem	Justificativa simbólica
Magali	Sensível, colaborativa e empática.
Cascão	Reconhece dificuldades, evita o novo por insegurança.
Mônica	Crítica, firme e combativa.
Cebolinha	Reflexivo, busca soluções, mas encontra obstáculos.
Do Contra	Cautelosa, questionadora, resistente.
Franjinha	Planejadora, busca estrutura e parceria.
Titi	Sensível, esforçada, mas insegura.
Denise	Crítica e sagaz, com posicionamento firme.
Marina	Empatia e prática.
Nimbus	Reflexiva e estudiosa.
Carminha Frufru	Elitista, crítica, distante.
Jeremias	Amigo da turma, gentil, confuso.
Tia Nena	Prestativa, empática, sobrecarregada.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com os dados obtidos nos formulários, mapeou-se a formação acadêmica, a experiência profissional e o nível de conhecimento dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o planejamento da acessibilidade curricular.

Nas entrevistas presenciais, manteve-se o foco nas questões subjetivas, organizadas em duas linhas gerais: (1) como os professores percebem sua formação, preparo e práticas pedagógicas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum; e (2) de que forma o PEI e a colaboração entre os profissionais contribuem para a organização do trabalho pedagógico e para o planejamento da acessibilidade curricular. Já a observação direta e a análise documental concentraram-se na oferta de acessibilidade curricular, com ênfase nos estudantes com deficiência intelectual.

Cascão, Magali e Bidu promovem valores como amizade, respeito e inclusão por meio de histórias leves e educativas.

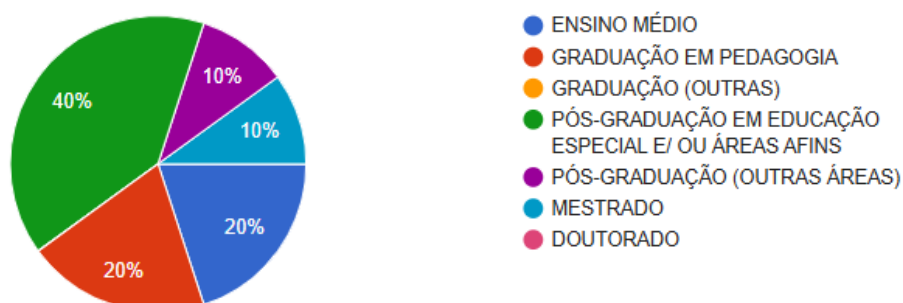
6.1 CATEGORIA 1

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES SOBRE O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Nesta categoria, examinou-se os caminhos formativos dos professores frente às demandas da inclusão. Glat e Blanco (2007) afirmam que a formação docente é condição essencial para garantir práticas pedagógicas adequadas às singularidades dos estudantes com deficiência. Assim, analisou-se em que medida a formação inicial e continuada tem preparado os profissionais para enfrentar os desafios na realidade escolar pesquisada.

Os gráficos 1 a 3 mostram os dados relacionados à formação inicial e continuada de 10 professores participantes da pesquisa.

GRÁFICO 1 – QUAL É A SUA FORMAÇÃO INICIAL?



Fonte: Formulário organizado e enviado pela pesquisadora, no formato *on-line* (2024)

Os resultados demonstram que a formação qualificada dos professores que atendem aos estudantes com deficiência intelectual é limitada ao considerar o disposto na LBI (Lei nº 13.146/2015), em seu Art. 27, inciso IV, “Adotar medidas para assegurar a formação e a capacitação de professores e demais profissionais da educação para inclusão plena, em cursos de formação inicial e continuada, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2015).

Embora a unidade educacional tenha 40% de professores com pós-graduação em educação especial ou áreas afins, 60% dos profissionais ainda não possuem especialização adequada para lidar com as demandas da inclusão, num momento em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que o número de matrículas na Educação Especial em classes comuns do ensino regular alcançou 2,1 milhões em 2024, representando um aumento de 58,7% em relação a 2020, com maior concentração no ensino fundamental, que reúne 61,9% dessas matrículas (INEP, 2024). Notadamente, uma exigência quanto à formação de professores capazes de acompanhar esse ritmo de expansão das matrículas e garantir práticas pedagógicas inclusivas e qualificadas.

Destaca-se, ainda, que 20% dos professores apresentam formação em nível médio, portanto sem formação acadêmica em nível superior, o que contraria a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a qual, no Capítulo IV - Do direito à educação, reforça a necessidade de formação docente adequada, conforme disposto em seu artigo 28. Essa lacuna apontada nos dados pode comprometer o conhecimento específico e impactar a qualidade da acessibilidade curricular aos estudantes.

Tal cenário dialoga com as informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2025, cujos dados apontam que 12,5% dos docentes da educação básica não possuem formação superior, apesar da redução gradual desse índice nos últimos anos (Todos pela educação, 2025). Esse quadro reforça a compreensão de que a formação docente é um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva: sem domínio teórico e metodológico, torna-se mais difícil planejar apoios, realizar mediações intencionais e organizar práticas pedagógicas articuladas aos diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisa na unidade escolar aponta também que 20% dos profissionais têm graduação em Pedagogia. Entre os 20% de professores com graduação, 10% possuem pós-graduação em Educação Especial e 10% são mestres ou doutores, não especificamente em educação especial, dado que também reforça a insuficiência de professores com formação específica para o atendimento da Educação Especial.

Essa realidade, portanto, não se configura como um problema isolado da unidade estudada, mas faz parte da realidade brasileira, evidenciando a

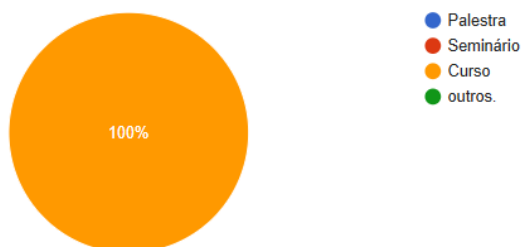
necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada, bem como da criação de mecanismos institucionais que incentivem a atualização permanente dos profissionais, de modo a responder de forma mais efetiva às demandas da educação inclusiva.

Glat e Pletsch (2012) apontam que a insuficiência da formação inicial e continuada compromete a efetivação das políticas inclusivas, tornando evidente a necessidade de investimentos sistemáticos em processos formativos que dialoguem com o cotidiano escolar. Nessa direção, Nóvoa (2017) defende que a formação docente deve ser compreendida como responsabilidade institucional e política, demandando a criação de mecanismos permanentes de desenvolvimento profissional que possibilitem a atualização contínua dos professores.

A legislação aponta a obrigatoriedade da formação docente sob a responsabilidade do Estado, porém, há que se refletir sobre a escolha da profissão “docente” e o compromisso ético que ela implica. Tardif (2002) afirma que a formação inicial não esgota os saberes necessários à docência, sendo o exercício profissional e a reflexão sobre a prática fundamentais para sua construção. Logo, a oferta da formação inicial e dos cursos de pós-graduação, embora necessária, não é garantia de professores capazes de enfrentar as demandas da inclusão. Torna-se imprescindível, como afirma Mascaro (2017; 2021), que o professor assuma a formação continuada como parte constitutiva de sua identidade profissional, mantendo-se em permanente processo de atualização, reflexão e investigação sobre a própria prática.

No segundo questionamento, dá-se continuidade à investigação sobre esse tema.

GRÁFICO 2 – VOCÊ PARTICIPOU DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS TEMAS DA INCLUSÃO?

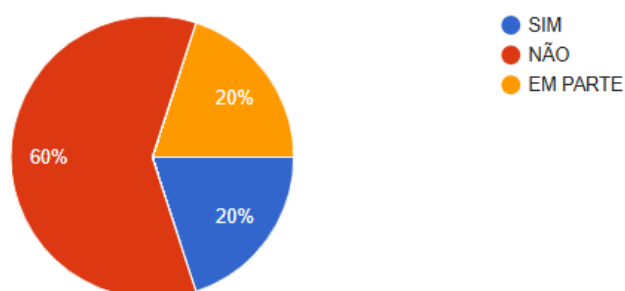


Fonte: Formulário organizado e enviado pela pesquisadora, no formato *on-line*, para 10 professores e respondido por todos os participantes (2024).

Segundo a LBI, em seu Art. 28, § 1º (Brasil, 2015), “A formação dos professores para inclusão de estudantes com deficiência será ofertada de forma continuada, presencial e com conteúdo prático, em todas as etapas e modalidades da educação”. Os dados apresentados na pesquisa revelam participação total dos professores nos cursos ofertados, resultado altamente positivo. Esses dados apontam que a rede municipal de educação tem preocupação em garantir formação continuada aos docentes. Todavia, os professores apontam a fragilidade quanto à carga horária das formações, geralmente ofertadas por meio de palestras presenciais ou *on-line*. Entende-se que outras formas de apresentação dos conteúdos poderiam atingir mais e melhor os professores.

As entrevistas indicam que as formações mencionadas pelos professores se restringem às ações ofertadas pela SME, sem referência a iniciativas formativas desenvolvidas no âmbito da própria escola. Esse dado evidencia uma dependência da oferta institucional de formação, o que contraria a perspectiva do professor como sujeito ativo de sua formação. Considerando as demandas contínuas do contexto escolar, torna-se fundamental analisar a suficiência da oferta formativa da SME e a organização da unidade escolar na constituição de espaços formativos voltados à qualificação das práticas pedagógicas inclusivas.

GRÁFICO 3 - A FORMAÇÃO OFERTADA SUPRIU SUAS NECESSIDADES EM RELAÇÃO AOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS SOBRE OS TEMAS DA INCLUSÃO?



Fonte: Formulário organizado e enviado pela pesquisadora, no formato *on-line*, para 10 professores e respondido por todos os participantes (2024).

Embora 100% dos professores participantes da pesquisa tenham realizado as formações ofertadas, a maioria relata que não contemplaram suas necessidades, revelando assim, uma alta insatisfação com a formação recebida.

Alguns professores apontaram que a formação supriu, em parte, suas necessidades evidenciando que houve iniciativas importantes, mas que não foram suficientes para que se sentissem preparados diante das demandas da inclusão.

Estes dados revelam que apenas 1 entre cada 5 professores considerou a formação como efetiva, demonstrando que não basta oportunizar formação continuada, esta precisa conduzir a transformação da prática pedagógica. Redig, Mascaro e Dutra, (2017, p. 36) apontam que o “caminho efetivo para essa transformação passa pelo modo como os docentes são capacitados para atuarem com as diferentes necessidades que a inclusão traz para o interior de suas salas”.

Durante a entrevista, o professor Jeremias salientou que “existem boas práticas na rede, mas as formações ofertadas não partem deste princípio, sempre trazendo para dar formação pessoas de outras localidades, quando poderiam organizar troca de experiências entre profissionais, das unidades educacionais, principalmente sobre inclusão”. Para Jeremias “existem variáveis que não são possíveis de serem programadas no cotidiano da sala de aula, mas na prática, o professor vivencia e encontra alternativas. Essas vivências deveriam ser compartilhadas”. A fala do professor aproxima-se das ideias defendidas por Fullan e Hargreaves (2000), que apontam a escola uma organização aprendente, isto é, um espaço no qual professores, gestores e demais profissionais devem aprender continuamente, de forma coletiva, reflexiva e colaborativa. Para os autores supracitados, a melhoria da qualidade da educação não depende apenas de ações isoladas ou de reformas impostas externamente, mas da construção de uma cultura profissional colaborativa, capaz de sustentar mudanças significativas e duradouras, enfatizam a importância do trabalho em equipe, da partilha de saberes, da reflexão sistemática sobre a prática.

Contrariando o professor Jeremias, Marina destaca que “as formações ofertadas são ótimas, geralmente realizadas por pessoas que têm conhecimento sobre os temas tratados”. A professora salienta, no entanto, que “ultimamente fala-se apenas sobre autismo e pouco se fala em atendimento do aluno com deficiência intelectual ou outras necessidades específicas”. Ressalta suas dificuldades: “Eu

não sei que adaptações têm de ser realizadas para esses estudantes”. Essa fala salienta a falta ou limitação da formação continuada e a necessidade de uma atitude mais pesquisadora dos professores.

A partir dos três questionamentos que orientaram a pesquisa, conclui-se que os professores demonstram preocupação com a aprendizagem dos estudantes e buscam formações que atendam às necessidades relacionadas à educação inclusiva, especialmente no que se refere à deficiência intelectual, apontada como a mais complexa. Contudo, os dados evidenciam a dependência de formações externas à escola. Tal constatação reforça a necessidade de sistematização da oferta de formação continuada em serviço.

Mais do que uma demanda governamental, aspecto amplamente reconhecido pelos autores pesquisados, a formação docente impõe à gestão pedagógica da escola o investimento na organização e mediação de processos formativos desenvolvidos. Esses processos podem contar com o apoio de programas governamentais, das secretarias de educação e de parcerias com universidades, mas precisam ser organizados a partir da realidade local.

Cabe refletir sobre como estão sendo refletidos na escola:

- As mudanças na legislação que orientam o cotidiano escolar;
- As demandas da inclusão presentes em seu cotidiano;
- O planejamento, de forma colaborativa;
- A elaboração das práticas pedagógicas acessíveis;
- O compartilhamento das experiências e ações desenvolvidas no cotidiano escolar;
- Os processos de avaliação da aprendizagem, considerando estratégias acessíveis e avaliativas formativas;
- O uso de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e materiais adaptados;
- A articulação entre professores do ensino comum, do AEE e demais profissionais da escola;
- O papel do PEI na organização do trabalho pedagógico e da acessibilidade curricular;
- As estratégias de mediação pedagógica e diferenciação do ensino e,
- A relação entre escola e família no contexto da educação inclusiva.

Jeremias propôs formações em que os professores possam compartilhar suas práticas, evidenciando preocupação com a oferta de um atendimento educacional de qualidade no contexto da educação inclusiva. Tal iniciativa configura-se como um elemento potencializador para a organização de ações formativas coletivas, com a participação de todos os professores.

Segundo relato de uma das coordenadoras pedagógicas, embora seja perceptível a preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes, observa-se grande dificuldade na organização de práticas pedagógicas inclusivas, bem como na mobilização do professor em busca de estratégias que possam contribuir com sua prática. Destaca que “a hora-atividade é o momento em que os professores devem procurar sanar suas dúvidas” e afirma:

Os professores devem recorrer à parceria da equipe pedagógica na hora-atividade, compartilhar as suas dificuldades e buscar possibilidades de encaminhamento, principalmente para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Equipe pedagógica, entrevista, junho de 2025).

Acrescenta ainda que:

Na hora-atividade ou em qualquer momento, os professores têm abertura para procurar a equipe pedagógica quando vão planejar a acessibilidade curricular, mas percebo que alguns permanecem restritos ao espaço da sala de aula, presos à individualidade. Esse espaço de resistência acaba prejudicando o atendimento ao estudante (Equipe pedagógica, entrevista, junho de 2025).

E conclui:

Tenho repensado como sistematizar uma prática que promova o acompanhamento dos professores e sua formação, especialmente no que se refere à inclusão (Equipe pedagógica, entrevista, junho de 2025).

A coordenadora informa que os professores devem adequar as aulas encaminhadas pela SME às necessidades específicas de suas turmas, observando, de modo particular, as adaptações necessárias aos estudantes com necessidades educacionais específicas, com ou sem laudo médico.

O relato da coordenadora, articulado às falas dos professores, possibilita retomar contribuições de autores como Nóvoa (2025), Tardif (2002), Fullan e Hargreaves (2000) e Mascaro e Redig (2018; 2021), que defendem a formação continuada, como condição essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, destacando o planejamento coletivo e a acessibilidade curricular como tema central desse processo.

Essa efetivação exige investimento sistemático da equipe pedagógica e diretiva na formação continuada dos professores, compreendida como um processo permanente, articulado às demandas concretas do cotidiano escolar e organizado a partir de ações intencionais de acompanhamento pedagógico (Vizcarra, 2015). A autora enfatiza que a formação continuada não pode ser concebida como um conjunto de ações pontuais, descontextualizadas ou meramente prescritivas, mas como um processo coletivo, reflexivo e situado na realidade da escola. Essa efetivação exige investimento sistemático da equipe pedagógica e diretiva na formação continuada dos professores, compreendida como um processo permanente, situado no cotidiano escolar e articulado às demandas reais da prática docente. Conforme Vizcarra (2015), ações formativas vinculadas ao acompanhamento pedagógico, especialmente por meio da observação de aula com caráter formativo, favorecem a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo profissional e a construção coletiva de estratégias de ensino.

Para a autora, a atuação intencional da gestão escolar é fundamental para que esses processos superem um viés burocrático ou meramente avaliativo, consolidando-se como espaços de aprendizagem profissional que contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma cultura escolar comprometida com o desenvolvimento docente e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, as ideias de Vizcarra (2015) evidenciam que o acompanhamento pedagógico intencional se constitui como elemento central, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, a ressignificação do planejamento curricular e o fortalecimento da autonomia docente, contribuindo para a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a inclusão e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Destaca-se que a formação docente não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor, uma vez que nem sempre ele reconhece suas próprias necessidades formativas. Nesse sentido, Morin (2000) ressalta a importância de reconhecer os limites do próprio conhecimento como condição para superar as “cegueiras do saber”, indicando que a compreensão parcial da complexidade do trabalho pedagógico pode restringir a busca por apoio e a abertura para processos formativos.

Assim, embora a iniciativa pela formação possa partir do docente, cabe à equipe diretiva e pedagógica antecipar-se às necessidades, ofertando formações sistêmicas fundamentadas nos dados do acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador.

Sem dúvida, o exercício da coordenação pedagógica no ambiente escolar não consiste em uma função fácil, mas permeada por complexidades, considerando as múltiplas interfaces que compõem as demandas diárias da escola. Para alinhar o trabalho do CP, é fundamental que se estabeleça quais são as reais atribuições que cabem à função de coordenador, para que este não invista a maior parte do tempo de seu trabalho realizando atividades acidentais, preterizando as atividades essenciais, funcionando como “o faz tudo” e/ou “o apagador de incêndios” na escola. (Sartori, p. 6, 2024)

O autor supracitado continua sua reflexão sobre a importância da sistematização da formação, pois esta conduz à identificação prévia das necessidades docentes, possibilitando a diminuição de intervenções emergenciais e favorecendo a incorporação de temas centrais do trabalho docente em processos formativos contínuos. Nessa perspectiva, a função do coordenador deve ter como foco o acompanhamento do professor, orientando e subsidiando a melhoria das práticas pedagógicas e fortalecendo a qualidade do ensino.

As formações devem considerar as realidades específicas de grupos de professores, turmas, temas ou demandas identificadas, bem como favorecer outras formas de organização do coletivo, desde que sustentadas por uma rotina pedagógica sistematizada, capaz de promover a troca de saberes e a construção colaborativa das práticas pedagógicas.

A formação docente é, portanto, um processo situado, reflexivo e colaborativo, construído a partir da prática e das demandas reais do cotidiano escolar (Tardif, 2002; Nóvoa, 2009; Vizcarra, 2015; Estef; Mascaro, 2022).

Os autores apontam estratégias que podem contribuir com este processo:

- Organização sistemática do acompanhamento pedagógico: estruturação de um processo contínuo de acompanhamento, contemplando as etapas de observação de sala de aula, registros sistematizados e *feedback* formativo, conforme indicado anteriormente, neste texto. Essa organização objetiva o realinhamento das práticas pedagógicas a partir da análise destas no cotidiano escolar.

- Formações entre pares: organização de espaços formativos colaborativos, onde os professores possam compartilhar práticas exitosas, estratégias utilizadas para atender às necessidades de sua sala de aula, bem como refletir sobre as principais necessidades do cotidiano. Esse modelo de formação valoriza os professores e seus saberes e fortalece a aprendizagem profissional coletiva.

- Grupos de estudo e pesquisa pedagógica: criação de espaços de estudo, pesquisa e troca entre professores, voltados à análise de desafios e práticas exitosas do cotidiano escolar, articulando fundamentos teóricos e experiências docentes, com apoio das mídias digitais, parceria com especialistas e certificação pela Secretaria de Educação, podendo tornar-se momentos de valorização do protagonismo e o saber profissional docente.

- Planejamento pedagógico colaborativo: organização de momentos sistemáticos de planejamento coletivo, nos quais os professores possam construir, revisar e realinhar suas propostas pedagógicas, considerando a diversidade dos estudantes e a garantia da acessibilidade curricular. Este processo dependerá da garantia de parte da carga horária do coordenador, especificamente para este fim.

- Observação entre pares com mediação pedagógica: incentivo à observação de aulas realizada entre professores, com mediação da coordenação pedagógica, favorecendo a reflexão compartilhada, o diálogo profissional e o aprimoramento das práticas de ensino. Esta ação pode valorizar as potencialidade dos professores, a troca de experiências como apoio às dificuldades pedagógicas.

- Momentos formativos na hora-atividade: utilização intencional da hora-atividade como espaço de formação em serviço, acompanhamento pedagógico e reflexão sobre a prática, fortalecendo o vínculo entre formação continuada e trabalho docente. Essa ação objetiva a organização de momentos formativos na

hora-atividade, utilizando-a de forma intencional como espaço de formação em serviço.

As possibilidades de formação em serviço são diversas; contudo, a definição daquelas que melhor atendem às necessidades de cada unidade escolar exige da gestão e da equipe pedagógica um conhecimento aprofundado de sua realidade, das características do grupo de profissionais, suas experiências, concepções e, sobretudo, dos desafios cotidianos que necessitam de enfrentamento.

Para garantir esse conhecimento, sugere-se que a unidade escolar mantenha uma agenda de acompanhamento pedagógico, contemplando uma carga mínima a ser dedicada a essa ação.

Compreende-se que a utilização dessa carga horária de forma sistematizada poderá ter influência positiva na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, na autonomia dos professores, na melhoria do potencial de pesquisador do professor e, sobretudo, contribuirá com a consolidação de prática pedagógicas curriculares acessíveis, conforme Florian (2014), Fullan (2014), Tardif (2002; 2014), Nóvoa (2009), Mascaro; Redig (2021) e Guerra e Mascaro (2025).

Apresenta-se, no Quadro 7, uma possibilidade de agenda que contempla a sistematização do acompanhamento pedagógico:

AGENDA SEMANAL DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO				
DATA	ETAPA	OBJETIVO	RESPONSÁVEL	RECURSOS
Segunda-Feira (1 hora na h/a)	Acompanhamento na hora-atividade do 2º anos (manhã)	Analisar com os professores a acessibilidade curricular, a partir do plano de aula semanal. -Organizar troca de experiências entre os professores.	Coordenação e professores dos 2ºs anos do período da manhã.	-Plano de aula da semana. -PEIs dos alunos com necessidades educacionais específicas de cada turma. -Fichas de registro de acompanhamento.
Quarta-feira (30min)	Observação de sala de aula na turma do 1º ano C (manhã) - proposta a partir do acompanhamento pedagógico.	Observar a prática pedagógica do professor em determinado componente curricular.	Coordenação e professor do 1º ano C.	Ficha de acompanhamento pedagógico e plano de aula do professor.
Quarta-feira	Preenchimento da ficha de	Organizar o <i>Feedback</i>	Coordenação	Ficha de observação.

(30min)	observação para utilização na devolutiva ao professor do 1º ano C (manhã)	formativo a partir das indicações da observação em sala de aula.		
Sexta-feira (1hora) na h/a	Realizar o <i>Feedback</i> formativo para o professor do 1º ano C (manhã)	Analisar com o professor, pontos fortes e frágeis do planejamento de sua aula e da mediação realizada; Planejar as ações e combinados necessários.	Coordenação e professor do 1º ano C	Ficha de acompanhamento pedagógico com as indicações realizadas pelo coordenador e plano de aula do professor.

Fonte: Elaboração da pesquisadora baseada nas orientações da Instrução Normativa n.º 001/2025 – DEDUC/SEED/PR.

Essa proposição deve se consolidar como prática inerente à rotina pedagógica da escola, considerando a formação, na hora-atividade, como essencial para a construção da formação continuada em serviço.

A organização deve ser realizada a partir de um planejamento que articule o acompanhamento individual e coletivo dos professores, orientado por princípios de ética, de hierarquia respeitosa e de compromisso com o bem comum, com foco no estudante. Dessa forma, o acompanhamento contribui efetivamente para a melhoria contínua do trabalho docente, fortalecendo a organização escolar e promovendo a inclusão de forma responsável e comprometida.

6.2 CATEGORIA 2

A ROTINA PEDAGÓGICA SEMANAL E O PLANEJAMENTO DE AULA NO VIÉS DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Mascaro e Redig (2018, 2021) apontam a necessidade da resignificação do planejamento. Nessa perspectiva, a rotina não é apenas organizadora do tempo e do espaço, mas expressa escolhas pedagógicas conscientes e compromissadas com a inclusão e com o planejamento de ações claras e orientadoras da prática, em sala de aula.

Com o intuito de conhecer essa intencionalidade, foi realizada a análise da

organização da hora-atividade, dos elementos da rotina pedagógica e do desenvolvimento de planos de aula.

6.2.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA HORA-ATIVIDADE

Verificou-se que todos os professores da unidade escolar têm o direito garantido a seis horas-atividades semanais. Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP, da instituição, a hora-atividade deve ser organizada para analisar, reorganizar e planejar aulas e realizar a organização dos materiais que serão utilizados para o desenvolvimento destas. Há também momentos reservados para formação continuada, por meio de cursos *on-line* na própria unidade ou encontros presenciais, bem como momentos agendados para atendimento aos pais (PPP/2022). Segundo a coordenação, há encontros com a SME, esporádicos com temas diversos definidos pela Secretaria. Especifica-se que no ano em que ocorreu a pesquisa, houve cursos *on-line* ofertados pela Secretaria de Estado, com foco na alfabetização.

Observou-se que, na hora-atividade, o professor tem acesso à rotina pedagógica, previamente, definida pela SME, contendo os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, semanalmente, bem como os horários e a carga horária distribuída para cada componente curricular.

Observa-se, no quadro de hora-atividade, que a organização da carga horária é feita de forma concentrada, o que garante aos professores dos mesmos anos/séries momentos de diálogo e planejamento coletivo.

Realizaram-se dez observações nas horas-atividades, nas quais foi possível verificar a atuação dos professores realizando planejamento de aula, impressões de materiais, correção de avaliações, confecção de materiais pedagógicos, participação em curso *on-line* com foco na alfabetização, diálogos entre professores e coordenação e entre os professores.

Os diálogos foram fontes importantes e retrataram alguns temas discutidos entre eles, tendo como foco a inclusão:

- As dificuldades dos estudantes em relação à aprendizagem;

-A falta de articulação com professores do AEE ou especialistas;

-Demora na avaliação psicoeducacional dos estudantes;

A análise desses pontos permite identificar limites e, ao mesmo tempo, indicar caminhos de melhoria no cotidiano escolar.

-As dificuldades dos estudantes em relação a aprendizagem: Observou-se que esse tema surge nas discussões, frequentemente, associadas às características individuais dos estudantes. A discussão centrada no déficit do aluno e nas limitações de aprendizagem é exemplo de deslocamento da atenção e do tempo do professor para as barreiras pedagógicas (Florian, 2014). Ressalta-se a importância de deslocar as discussões mantendo o foco nas condições da oferta do ensino e na resignificação do planejamento e das práticas pedagógicas, como afirma Mascaro e Redig (2018, 2021). Nesse formato, a hora-atividade poderia se tornar um momento formativo apropriado para professores e equipe pedagógica analisarem as práticas desenvolvidas, acompanharem os avanços ou a ausência deles e realinharem as ações pedagógicas.

-Falta de articulação com professores do ensino comum e do AEE ou especialistas: Esse tema, também recorrente, aponta que os professores reconhecem a importância do AEE para o atendimento das demandas da educação inclusiva e percebem que a articulação é necessária, porém não ocorre de forma sistematizada.

Segundo a coordenação pedagógica, existe uma articulação mediada por ela, quando há necessidade. A equipe pedagógica tem a função de ser mediadora entre os professores, no entanto, foi apontada como a única forma de colaboração entre estes profissionais. A organização de uma forma sistematizada entre o AEE e professores do ensino comum pode contribuir com ações mais eficazes para a organização da oferta de ensino. A cooperação profissional, destacam Fullan e Hargreaves (2000), é fator do qual a escola, como aprendente, depende para sustentar as mudanças significativas.

Sugere-se a reorganização de horários dos professores de forma sistematizada, com encontros quinzenais ou mensais, com duração de uma hora-aula. Nessas ocasiões, os professores podem dialogar e planejar ações com o AEE. Dessa forma, os professores, de acordo com seus planejamentos e com os objetivos definidos para o estudante, podem planejar formas de complementação

do AEE. Uma outra opção, no caso de professores que trabalham em unidades diferentes, é o estabelecimento de parcerias entre gestores destas unidades para que os professores possam dialogar em suas horas-atividade, ainda que por meio das mídias digitais.

Os momentos de conselho de classe e reuniões pedagógicas também são fundamentais para que esses professores possam planejar suas ações. A coordenação entrevistada relatou que é essa é uma prática que tem sido realizada na escola: todos os professores da turma participam do conselho, inclusive o professor do AEE, o que é muito positivo para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

-A demora nos processos de avaliação psicoeducacional: Esse tema discutido entre os professores, demonstra preocupação sobre a demora no encaminhamento dos estudantes à equipe multidisciplinar da SME, bem como com a devolutiva das avaliações. Tal preocupação pode estar associada, por um lado, à necessidade que é legítima na compreensão das especificidades dos estudantes para organizar o planejamento pedagógico; por outro, pode também revelar uma fragilidade conceitual, quanto à necessidade de um laudo para subsidiar o planejamento de ações pedagógicas. Neste caso, é necessário retomar o conteúdo do Decreto nº 12.773/2025 que dispõe sobre a educação especial e reitera a não exigência de laudo para que o estudante tenha acesso ao atendimento educacional especializado ou às estratégias inclusivas, no ensino comum. Neste sentido destaca-se a fala da professora Mônica: “Mas quando o estudante tem laudo de deficiência intelectual ele deve ir para a APAE? Não é assim? Tô falando, mas eu não sei. Porque ele não aprende, não aprendem aqui”.

Esses são temas que exigem da gestão escolar ações voltadas aos profissionais para que conheçam e compreendam a legislação que fundamenta e respalda a educação inclusiva. A partir desses questionamentos, é possível concluir que, entre os professores, há falta de informação sobre os direitos do estudante em relação à matrícula e permanência no ensino regular; há a crença que a emissão de um laudo médico garante a matrícula do estudante em uma instituição especializada; e o entendimento de que um aluno com deficiência intelectual não aprende no ensino regular.

Essa análise conduz à reflexão sobre a forma como tem sido organizada a acessibilidade curricular, enquanto não se apresenta laudo para o estudante. Por outro lado, se há o entendimento de que o aluno não aprende na escola regular, como é oportunizado o ensino para o estudante com deficiência intelectual?

Insiste-se na importância da sistematização da formação continuada, por meio do acompanhamento pedagógico no interior da unidade educacional. Dessa forma, minimamente, contribuir-se-á para dirimir essas dúvidas, pois elas influenciam diretamente na condução das práticas pedagógicas inclusivas.

Tendo o plano de aula como balizador dos documentos que fazem parte do acompanhamento pedagógico, faz-se uma análise sobre a sua organização para a contribuição com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

QUADRO 8 – ELEMENTOS QUE COMPÕEM O PLANEJAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA

Ano/ Turma/ Data
Componente Curricular
Unidade temática/Prática de Linguagem
Objeto(s) de Conhecimento(s)
Objetivo(s) de Aprendizagem
Atividades permanentes: Momento inicial; Atenção Plena; Leitura em voz alta feita; Chamada; Contagem dos estudantes presentes; Correção da tarefa de casa; Apresentação da Pauta do dia
Encaminhamento metodológicos: Introdução, desenvolvimento e fechamento
Adaptações para os estudantes público-alvo da Educação Especial
Tarefa de casa
Avaliação da aprendizagem (não está apresentada em todos os planos, mas aparecem conforme cronograma definido pela SME).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos planos de aula enviados pela SME à unidade escolar no ano de 2024.

Diante da estrutura geral do plano e considerando os elementos necessários para o desenvolvimento de práticas inclusivas, é importante que se façam algumas considerações. Entretanto, ao analisar o planejamento sob a ótica da educação inclusiva, destaca-se que a acessibilidade curricular aparece de forma pontual, concentrando-se principalmente no campo das “adaptações para os estudantes

público-alvo da Educação Especial”. Tal organização pode reforçar uma compreensão de inclusão como ação paralela ou complementar ao currículo comum, e não como princípio orientador de todo o planejamento pedagógico.

Além disso, embora o plano preveja encaminhamentos metodológicos e atividades permanentes, não se evidencia, de forma explícita, como esses elementos são pensados a partir da diversidade presente na sala de aula, especialmente no que se refere às mediações pedagógicas intencionais, às estratégias diferenciadas de ensino e à participação efetiva dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades propostas.

A avaliação da aprendizagem, quando apresentada, segue um cronograma definido pela SME, o que pode limitar a flexibilidade necessária para acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, a ausência sistemática de registros avaliativos articulados às adaptações e às estratégias pedagógicas fragiliza a compreensão do percurso de aprendizagem desses estudantes.

Assim, embora o planejamento curricular apresente uma estrutura organizada e alinhada às orientações institucionais, evidencia-se a necessidade de avançar na compreensão da acessibilidade curricular como eixo transversal do planejamento, superando a lógica de adaptações isoladas e fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas que considerem, desde a definição dos objetivos até a avaliação, a diversidade dos estudantes e o direito à aprendizagem de todos.

Dessa forma, há a necessidade de uma análise mais crítica a respeito dos aspectos que podem impactar positivamente e negativamente no planejamento da acessibilidade curricular para os estudantes com necessidades educacionais específicas.

6.2.2 ASPECTOS QUE PODEM IMPACTAR POSITIVAMENTE NO PLANEJAMENTO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

a) A estrutura do plano utilizada na unidade escolar, apresenta elementos essenciais que orientam a organização do trabalho pedagógico e estão atualizados em relação à estrutura da BNCC, sendo fundamentais para a articulação de práticas inclusivas.

b) A organização das aulas com introdução, desenvolvimento e fechamento, aponta fundamentação na perspectiva histórico-cultural, o que potencializa a construção de práticas pedagógicas acessíveis e sistematizadas, conforme Corsino, Ferreira e orgs., 2015.

c) O modelo de plano de aula unificado para toda a rede de ensino apresenta aspectos positivos, na medida em que promove o alinhamento dos elementos essenciais do planejamento pedagógico, em toda a rede de ensino, assegurando maior coerência entre as propostas didáticas e a unidade em torno de objetivos educacionais comuns.

d) O envolvimento dos professores na produção e análise dos planejamentos promove adequação à prática e o pertencimento de todos. O fato de estes poderem reorganizar seus planos garante sua autonomia e o direito à aprendizagem dos estudantes, principalmente dos que têm necessidades educacionais específicas. Conforme Mascaro (2022), a escuta do professor e sua participação ativa nos processos de planejamento são imprescindíveis para o reconhecimento do estudante como sujeito e a construção de práticas pedagógicas acessíveis e contextualizadas.

e) Ao trazer um quadro específico no plano para que os professores registrem as adequações curriculares, aponta-se a necessidade de planejamento e do registro da oferta de acessibilidade curricular que será implementada. O planejamento da oferta pedagógica com base em adequações reais e registradas é essencial para a promoção da equidade e da inclusão escolar (Mascaro, 2022).

6.2.3 ASPECTOS QUE PODEM IMPACTAR NEGATIVAMENTE NO PLANEJAMENTO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

a) A ausência de evidências sobre a periodicidade de revisão e avaliação dos planos de aula pode refletir na falta de acompanhamento também sobre a acessibilidade curricular para os estudantes com necessidades educacionais especiais (Mascaro, 2022).

b) As evidências apontam que, no plano geral enviado pela SME como proposta para a unidade escolar, não há proposições de adequações em relação à acessibilidade curricular, deixando toda a responsabilidade para o professor. Uma

sobrecarga que pode prejudicar a oferta da acessibilidade, sobretudo aos estudantes com necessidades educacionais específicas (Mascaro, 2021).

c) Ao estabelecer um espaço para que o professor faça o registro da acessibilidade curricular com a indicação de registro sistematizado apenas para alunos laudados, apresenta-se o risco interpretações equivocadas, de que apenas esses estudantes teriam direito à acessibilidade curricular. Observa-se o formato deste quadro, na figura 4.

FIGURA 4 – QUADRO RETIRADO DO PLANO DE AULA ANALISADO.

<i>Adaptações para os estudantes público-alvo da Educação Especial</i>
<i>Registre aqui o nome do estudante e o diagnóstico.</i> Nome do estudante, com diagnóstico de (Transtorno do Espectro Autista - TEA, Deficiência intelectual, Transtorno Opositor Desafiante - TOD, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade - TDAH, Deficiência auditiva, Deficiência visual, Deficiência física neuromotora, Síndrome de Down, Deficiência física neuromotora, entre outras). Nesta aula, será necessário

Fonte: Plano de aula – Secretaria Municipal de Educação, por meio de acesso ao *google Classroom*, disponibilizado pela SME/2024.

6.2.4 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULAS COM FOCO NA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Foram analisados 140 planos de aula, elaborados e aplicados no 2º semestre do ano letivo de 2024, com foco na investigação sobre a organização da acessibilidade curricular para os estudantes com deficiência intelectual.

Apresenta-se, a seguir, o número de planos analisados.

TABELA 5 – QUANTIDADE DE PLANOS DE AULAS ANALISADOS

Quantidade de planos de aulas analisados						
Componente Curricular	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Arte	02	02	02	Sem matrícula de alunos com DI	02	08
Ciências	05	05	05		05	20
Educação Física	02	02	02		02	08
Geografia	04	04	04		04	16
História	02	02	02		02	08

Língua Portuguesa	10	10	10		10	40
Matemática	10	10	10		10	40
Total	35	35	35		35	140

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora no ano de 2024, a partir da coleta de planos impressos cedidos pela unidade educacional.

A análise dos planos de aula deu-se por meio da observação de materiais impressos e *on-line*, tendo como objetivo verificar a presença da acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual.

Verificou-se que os planos de aula apresentam previsão de estratégias diferenciadas para oportunizar a aproximação a todos os estilos de aprendizagem¹⁵, com uso de diversidade metodológica.

Essa organização está prevista nas três etapas definidas na metodologia organizada, com introdução, desenvolvimento e fechamento da aula. Uma organização que se repete em todos os componentes, em todas as séries/anos e por todos os professores, demonstrando que a definição de um modelo estruturado para toda a rede é seguida pela unidade escolar, em todos os elementos propostos.

Os planos apresentam estrutura fundamentada na abordagem histórico-cultural, entendendo, o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, mediado pela linguagem, pela interação social e pela cultura, como comprovado na Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino de Umuarama (2024). Há a articulação da intencionalidade e da coerência pedagógica, permitindo a construção progressiva dos conteúdos, além de prever a participação ativa dos estudantes.

Verificou-se que o conteúdo é oportunizado utilizando recursos variados, como vídeo, exposição oral do professor, cartazes e jogos, garantindo o uso da ludicidade em todas as etapas. Segue exemplo de uma aula elaborada e aplicada em uma das observações realizadas, contendo o uso de recursos pedagógicos diversificados.

¹⁵ O método de Kolb, elaborado pelo teórico educacional americano David Kolb (1976), sugere um ciclo de aprendizagem experiencial baseado nas atitudes e sentimentos da pessoa quando está aprendendo. Esse ciclo apresenta quatro habilidades de aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.

QUADRO 9 - EXEMPLOS DE RECURSOS PEDAGÓGICOS.

ANO/SÉRIE	CONTEÚDO	RECURSO
1º ANO CIÊNCIAS	Escalas de tempo -Conhecer o movimento aparente do sol	-Levantamento prévio com questionamentos orais sobre o que os alunos sabem sobre as atividades que fazemos durante o dia e a noite. -Uso do globo terrestre e lanterna para mostrar o movimento de rotação. -Vídeo educativo e discussão sobre as ações dos personagens e o movimento da Terra. Análise coletiva sobre o vídeo e conclusão sobre o movimento de rotação da Terra. -Realização de uma trilha pedagógica no pátio, com cenas que representam atividades realizadas durante o dia e a noite - Uso de atividades no livro didático de Ciências - Desenho individual sobre uma sequência de atividades que fazemos à noite e durante o dia, com organização dos materiais produzidos num painel.
2º ANO CIÊNCIAS	Cuidados com o corpo -Reconhecer a importância das vacinas para a prevenção de doenças.	- Leitura e interpretação, por meio de diálogo de um cartaz sobre vacinação, do posto de saúde local. - Apresentação de um vídeo sobre vacinação infantil. - Uso de uma carteirinha de vacinação impressa para leitura, relacionando, por meio do diálogo, ao documento do estudante. - Apresentação de uma carteirinha de vacinação infantil na TV SMART para leitura e identificação das vacinas que devem ser tomadas na infância. -Realização de atividade escrita com cruzadinha, organizada por níveis de aprendizagem, para a identificação das doenças prevenidas por meio das vacinas. -Experiência prática com água e sabão para mostrar a forma correta de lavar as mãos.

Fonte: Acervo de planos de aula da unidade educacional pesquisada, no ano de 2024.

Nos planos constam agrupamentos de alunos de acordo com a necessidade do conteúdo. Nesses momentos, a organização dos estudantes é realizada considerando os diferentes níveis diferentes de leitura e de escrita¹⁶, oportunizando a interação entre os estudantes.

Há, em alguns planejamentos, a indicação de mediações de forma geral para o desenvolvimento do conteúdo e apresentação de espaços para que os

¹⁶ Os níveis de leitura e escrita, segundo a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, referem-se às diferentes fases pelas quais as crianças passam ao construir sua compreensão do sistema alfabético. São eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Encontrado em <http://letracao.wordpress.com/2009/12/25/psicogenese-da-lingua-escrita-de-emiliaferreiro-e-ana-teberosky/> Acesso em 22/07/2025.

professores façam o registro da acessibilidade, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Por fim, a avaliação é pensada de maneira processual e formativa, considerando os diferentes tempos e modos de aprender de cada estudante.

Ao observar a especificidade da deficiência intelectual, verifica-se que há registro esporádico de acessibilidade curricular no quadro específico determinado para este fim, conforme demonstramos a seguir:

TABELA 6 – RESULTADOS DA ANÁLISE DO PLANOS DE AULAS NO VIÉS DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Componente curricular	Total de planos	Quantidade de planos SEM planejamento de acessibilidade curricular	Quantidade de planos COM planejamento de acessibilidade curricular
Arte	10	10	00
Ciências	35	30	05
Educação Física	10	09	01
Geografia	20	17	03
História	10	10	00
Língua Portuguesa	65	25	35
Matemática	50	25	25

Fonte: Elaborado pela pesquisado, com base nos dados obtidos (2024), a partir dos planos de aula cedidos pela unidade educacional.

Na análise dos planos de aula, verifica-se a existência de desigualdades nos registros de acessibilidade curricular entre os diferentes componentes. Esses dados relevantes evidenciam, avanços e fragilidades no planejamento pedagógico. Observa-se que a maioria dos planos de aula não contempla estratégias de acessibilidade curricular, o que configura uma lacuna significativa e pode impactar diretamente os processos de aprendizagem, considerando a importância das adaptações e mediações pedagógicas necessárias aos estudantes com necessidades educacionais específicas, conforme destacam Booth e Ainscow (2011), Mascaro e Redig (2018; 2021) e Pletsch (2009; 2014).

Observa-se baixa representatividade de registros de acessibilidade curricular na maior parte dos componentes, com concentração dessas estratégias

nos planos de aula de Língua Portuguesa e Matemática. As evidências indicam que, especialmente no processo de alfabetização, são adotadas práticas específicas, com o uso de materiais de apoio, como banco de palavras e quadro de sílabas, bem como a mediação intencional do professor e a organização de agrupamentos de estudantes de acordo com os níveis de leitura e escrita.

No componente curricular de Matemática, identificam-se registros relacionados ao uso de materiais concretos e à organização de situações lúdicas ao longo do processo de ensino, com adequações aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes.

Compreende-se que, embora se identifiquem iniciativas pontuais de acessibilidade curricular, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, as adequações registradas nos planos de aula evidenciam fragilidades na sistematização do planejamento, quanto às práticas de acessibilidade curricular aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Pode-se citar uma aula do componente curricular de Geografia na qual foram planejadas atividades de retomada dos conteúdos utilizando três páginas do livro didático, seguida de avaliação.

Na sala onde foi aplicada esta atividade havia dois estudantes com necessidades educacionais específicas que necessitavam de adaptações curriculares, tendo o professor de apoio realizado o desdobramento dos comandos, um por vez, garantindo que o aluno compreendesse o que fazer e explicando cada atividade, utilizando desenhos e material concreto. No entanto, no planejamento do professor, havia o registro de que não seria necessária nenhuma adaptação. Observa-se que as adaptações aconteceram, porém não foram planejadas e dependeram da experiência do professor de apoio, que assumiu a tarefa de realizar as adaptações.

Observa-se ainda a falta de registros de acessibilidade curricular. Alguns professores justificaram essa falta. A professora Denise informou que o estudante tem o apoio, foi feito o PEI, mas as adequações são realizadas pela professora de Apoio: “A gente conversa e ela faz as adequações, tanto que quando ela não vem, ele fica perdido na sala. É mais ela mesmo. Ela é bem experiente”. Cascão salienta que “foram registradas algumas adequações, mas o estudante falta muito”. Titi argumenta que “aluno não precisa de adequações porque ele não tem dificuldade

com o conteúdo desta turma. Ele faz tudo, fica na dele. Não dá trabalho, não me preocupa”. Magali afirma: “Faço as adequações, mas são sempre as mesmas, pois estão relacionadas à dificuldade do estudante, que consiste na diminuição das tarefas a serem realizadas. Ele não dá conta de todas as tarefas, como os demais. Então, se estou trabalhando com números até mil, para ele é até 100”.

Verifica-se que a unidade escolar tem uma estrutura de planejamento que prima pela manutenção das orientações da Secretaria de Educação sobre a condução das aulas de forma humanística e respeitosa considerando as diversas formas de aprendizagem, porém, no que diz respeito a acessibilidade curricular, apresenta uma limitação que precisa ser observada pela equipe gestora com metas a serem traçadas a curto, médio e longo prazo, num processo que demanda formação e orientação pedagógica.

As falas indicam avanços importantes, como o uso do PEI e a presença do professor de apoio. Mas é preciso considerar as lacunas apresentadas, como: substituição do papel do professor regente pelo de apoio; registros frágeis sem clareza de qual é de fato, a acessibilidade necessária ao estudante e ausência de articulação coletiva entre os professores, principalmente, com o professor do AEE.

A utilização de termos como “fica na dele, não me preocupa e não dá trabalho” revela uma compreensão da inclusão voltada ao cuidado para não ocorrer conflitos em sala e não necessariamente à garantia do direito à aprendizagem. Esses termos são oriundos do período chamado “integração”, ou seja, os estudantes estão na sala, mas correm o risco de estarem invisíveis. Evidencia-se por meio da legislação vigente que estes termos não se coadunam com os princípios da educação inclusiva, conforme apontam Glat; Pletsch e Fontes (2007). Temas como este devem fazer parte de discussões em formações continuadas, buscando deslocar a atenção do “não dar trabalho” para a responsabilidade de garantir a participação ativa do estudante.

Compreende-se que a unidade educacional oferece estrutura institucional organizada de rotina e planejamento. No entanto, a prática pedagógica ainda apresenta limitações na consolidação da acessibilidade curricular intencional, coletiva e reflexiva, principalmente ao buscar o alinhamento às bases da BNCC e à LBI. A ausência de planejamento da acessibilidade curricular em alguns

componentes, limita as oportunidades de aprendizagem e a plena participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os dados nesta categoria impõem indagações fundamentais no âmbito do acompanhamento pedagógico: quais são as razões para a ausência de registros sistemáticos sobre a acessibilidade curricular destinada aos estudantes com necessidades educacionais específicas em todos os componentes curriculares?

A ausência de registros pode indicar que as estratégias de acessibilidade curricular não estão sendo planejadas de forma intencional, acompanhadas de maneira contínua ou compreendidas como responsabilidade coletiva do trabalho pedagógico, ou ainda que não estejam sendo efetivamente executadas na prática cotidiana. Por outro lado, também pode sinalizar que tais estratégias ocorrem de forma pontual, sustentadas principalmente pela experiência individual do professor, sem um planejamento sistemático que as oriente e registre.

Ao concluir a análise dos dados obtidos nesta categoria, destaca-se que a falta de registros da acessibilidade curricular dificulta o monitoramento das ações, a avaliação dos resultados das práticas inclusivas e compromete a continuidade do atendimento. O papel do coordenador pedagógico, quanto à análise e devolutiva, especialmente no que se refere à organização dos planos de aula e às propostas de acessibilidade curricular previstas, pode contribuir significativamente para a qualificação e a consolidação dessas práticas.

Mascaro e Redig, (2018; 2021) defendem que o planejamento da acessibilidade curricular não deve ser entendido como um procedimento burocrático, mas como um instrumento pedagógico essencial para assegurar o direito à aprendizagem, favorecer a articulação entre os diferentes componentes curriculares e tornar visível o compromisso institucional com uma educação efetivamente inclusiva.

A expressão utilizada pelos professores “não tem registro, pois são sempre as mesmas adaptações” conduz à reflexão de que as ações de acessibilidade curricular vêm sendo compreendidas como procedimentos fixos e generalizados, desvinculados da análise contínua das necessidades educacionais dos estudantes e das especificidades de cada componente curricular (Mascaro & Redig, 2018).

Essa compreensão esvazia o caráter pedagógico e intencional da acessibilidade curricular e provoca a reflexão sobre como a SME tem realizado o

acompanhamento e a orientação sobre o acompanhamento e devolutiva dos planos de aulas, após serem entregues à Secretaria de Educação. Como já citado, há uma organização sistemática de envio e recebimento dos planos de aula por meio do *Google Classroom*. Essa sistemática poderia amparar também a devolutiva com análise dos planos de aula, mas, segundo relato da coordenação e dos professores, essa devolutiva não é realizada. Considera-se viável a devolutiva da SME por amostragem ou devolutivas sobre pontos específicos com questionamentos propositivos às coordenações, subsidiando os momentos de reflexão no acompanhamento pedagógico.

São várias as dimensões que o professor precisa considerar no planejamento e na mediação pedagógica, diante de um estudante com deficiência intelectual, como vimos anteriormente, e que exigem seleção de objetivos claros, a seleção de recursos didáticos, a flexibilização de tempo e espaço e, ainda, a diversificação nas formas de avaliação do estudante. Todos esses elementos tornam o planejamento da acessibilidade um eixo central para orientar a prática pedagógica, de forma a favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes em todos os componentes curriculares (Mascaro e Glat, 2018; 2021).

Compreende-se o planejamento colaborativo como um eixo estruturante desse movimento, ao possibilitar o diálogo entre professores, coordenação pedagógica e demais profissionais da escola, favorecendo a construção coletiva de estratégias pedagógicas mais acessíveis e contextualizadas.

6.3 CATEGORIA 3

PLANEJAMENTO COLABORATIVO – (IN)EXISTENTES NO INTERIOR DA ESCOLA

Conforme destacam Vianna; Mascaro; Maretti; Braun (2015), o trabalho colaborativo¹⁷ vai além do simples compartilhamento de responsabilidades, em

¹⁷ Distingue-se trabalho colaborativo de ensino colaborativo. O primeiro refere-se a uma forma ampliada de cooperação entre profissionais da educação, envolvendo planejamento, reflexão e tomada de decisões conjuntas sobre o processo educativo. Já o ensino colaborativo caracteriza-se pela atuação conjunta de dois ou mais professores no contexto da sala de aula, compartilhando

uma prática dialógica e formativa, que envolve escuta e planejamento conjunto. Nesse contexto, analisou-se as evidências do planejamento colaborativo na organização da unidade escolar e a forma como ele se organiza.

Segundo a equipe diretiva e pedagógica, a rotina semanal tem uma organização, previamente estabelecida para toda a rede municipal que oportuniza aos professores regentes do mesmo ano/série de cada unidade escolar o acesso antecipado aos planejamentos e/ou à definição dos objetos e objetivos a serem desenvolvidos. Esse movimento proporciona aos professores a otimização do tempo para o planejamento, com ênfase na construção de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de sua turma, o que é potencializado com o encontro dos professores, no mesmo espaço coletivo.

Para uma das coordenadoras, o momento de planejamento de aulas é riquíssimo no diz respeito à troca de ideias para a organização de aulas que, de fato, oportunizem aprendizagem para os estudantes. Relata que,

É comum ouvir o diálogo entre os professores sobre conduzir determinado conteúdo ou sobre o que fazer com o estudante que não está avançando ou que estratégias diferentes estão utilizando. Esse compartilhamento de ideias é frequente e acontece com todos os professores que estão em hora-atividade. Inclusive a gente sente falta de um ambiente melhor para a hora-atividade. Se sabe, compartilhamos sala de coordenação, hora-atividade, atendimento aos pais e o que mais precisar numa única sala. Então, acaba que o espaço não é o mais prático, as vezes falta até espaço para todos os professores se acomodarem, porque as demandas da escola têm aumentado muito. Mas a partilha de experiência e de ideias acontece sempre que é necessário, as vezes até na hora do café se ouve os professores discutirem sobre os encaminhamentos necessários e sempre pensando em garantir que todos os estudantes participem e avancem. Mas infelizmente tem professores que por suas razões pessoais, talvez falte conhecimento e por isso, sejam inseguros e venham menos a equipe pedagógica. Tenho receio de falas como: Está tudo bem!. Mas de um modo geral vejo que não falta preocupação com a aprendizagem (Coordenadora entrevistada, 2025).

Acrescenta ainda que os professores mais experientes contribuem muito com as trocas de ideias e parcerias que acontecem principalmente nas horas-atividade e em momentos organizados por alguns professores, por meio de grupos

planejamento, ensino e avaliação dos estudantes. No contexto brasileiro, estudos de Enicéia Gonçalves Mendes e Anna Augusta Sampaio de Oliveira Capellini destacam seu potencial para favorecer práticas educacionais inclusivas.

de *WhatsApp*, para partilharem ideias, atividades, sequências didáticas etc. e que “a hora-atividade é um momento de muita produção e diálogo entre professores, conversam, trocam ideias, dividem o trabalho, trocam muitas figurinhas”.

Questionada sobre a interlocução entre os professores que atendem os mesmos estudantes, a coordenadora informou: “Existe diálogo entre eles, mas de forma esporádica e de acordo com a necessidade de cada um, mas planejamento juntos é inviável. Não existe uma articulação sistematizada para este fim, porque durante a carga horária da hora-atividade cumprida pelo professor da turma, o professor de aulas específicas é quem está na sala de aula”.

Há evidências, neste relato, de que, embora haja espaços e iniciativas de troca, não existe uma articulação entre os diferentes profissionais que atendem os estudantes com necessidades educacionais específicas, não existindo uma sistematização que oportunize a implementação de um planejamento colaborativo, contínuo e intencional.

Glat (2007) aponta que a atuação desarticulada entre os profissionais tende a produzir práticas fragmentadas, pouco eficazes para responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Durante as observações, foram identificados diálogos que permitem compreender como se dão as tentativas de articulação pedagógica entre eles. O professor de aula específica aproveita uma troca de aula para questionar a professora de turma. Cebolinha questiona: “Como você faz para ele participar? Porque não tem atenção, está sempre no mundo da lua? Se fala para todos irem para a direita, ele não vai nem para a esquerda, nem para a direita, pula”.

A professora da turma, Franjinha, responde relatando a maneira como procede: “Então, tem que quase pegar pela mão. Eu dou o comando e logo de imediato, repito para ele, porque eu sei que ele não entende tudo de uma vez, precisa ser um comando por vez e garantir que ele entenda. Não adianta dar vários comandos juntos”.

Cebolinha insiste, demonstrando sua insegurança: “Então, eu entendo, mas se tá com a sala toda? Se tem que atender todos, porque não é só ele. Quando dou a tesoura, peço para recortar as imagens. Ele não pegou a tesoura, os demais já terminaram. Como você faz? Pega para ele? Faz pra ele para poder terminar?”

Franjinha explica estratégias que utilizaria: “Quando vou pedir para ele fazer, eu conduzo para que ele faça. Então, eu chamo pelo nome e indico que precisa pegar a tesoura, e dou a tesoura na mão dele e indico onde tem que recortar. Agora tem que ver se o número de recortes é possível para ele, porque pode ser muita função. Um ajuda o outro, não é todo aluno que consegue fazer tudo, sempre. De repente, você tem de ajudar ou delegar a função a um colega”.

Outro diálogo observado envolve as professoras Denise e Magali, durante a hora-atividade, revelando preocupação com a alfabetização de um estudante: Denise: “Estou pensando em conversar com a professora do AEE sobre aquele método que ela utiliza para alfabetizar [...] porque não sei mais o que fazer com o aluno que não sai do nível silábico”. Magali: “Não aprende mesmo, eles precisam que a gente fique do lado, se sai de perto, eles já se perdem”. Denise acrescenta: “Então, de repente dá para trazer algumas ideias, não do jeito que é feito lá, mas fazer algumas adaptações para os momentos em que vamos trabalhar com leitura e escrita”.

O diálogo demonstra a preocupação de Denise, porém, a indicação da vontade de pedir ajuda à professora do AEE precisa se concretizar em planejamento colaborativo. Reforça-se que a articulação entre esses profissionais é uma sistematização necessária que está sob a responsabilidade da coordenação, no entanto, a iniciativa para esta organização pode surgir entre os professores. Ao indicar a professora do AEE, a curiosidade sobre o método que esta utiliza nas mediações com os estudantes, pode surgir uma importante parceria de formação continuada, que pode aproximar os professores e melhorar a qualidade do ensino dos estudantes.

As professoras Franjinha e Marina dialogam sobre a exigência de produção textual extensa no Projeto Agrinho. Franjinha questiona: “Não é justo, eles não escrevem? E os que têm necessidades especiais, como vamos fazer?” Marina propõe estratégias acessíveis e mediadas, detalhando uma sequência didática que envolve produção coletiva, agrupamento produtivo, mediação nas duplas e orientação individualizada, afirmando que “se criarmos algumas estratégias todos podem participar, mas dentro de suas possibilidades”. Franjinha conclui: “Achei maravilhoso, assim dá para todos participarem”.

Os diálogos apontados evidenciam que na unidade educacional há disponibilidade de espaços pedagógicos que favorecem a interação entre os professores, constituindo uma base importante para a sistematização do planejamento colaborativo e, ainda, a presença de professores experientes que podem contribuir com o coletivo. Contudo, observa-se a necessidade de investimento formativo junto ao grupo de professores que demonstra insegurança em relação à prática pedagógica, especialmente no que se refere às questões relacionadas à inclusão. Trata-se de um processo que reforça a importância do acompanhamento pedagógico como instrumento eficaz para a qualificação das práticas docentes.

No que se refere aos relatos da coordenação pedagógica, observa-se uma compreensão ainda incipiente do planejamento coletivo, ao valorizar sobretudo as trocas informais e a iniciativa individual dos professores na busca por apoio para sanar suas dúvidas. Embora a própria coordenação reconheça como preocupantes falas como “está tudo bem”, por compreender que elas podem ocultar dificuldades pedagógicas não explicitadas, ainda assim, não se evidenciam ações sistemáticas de acompanhamento que antecipem tais demandas. Essa lógica acaba por deslocar para o professor a responsabilidade de identificar suas lacunas formativas, desconsiderando que nem sempre o docente reconhece aquilo que ainda não sabe ou que precisa ser problematizado em sua prática (Monteiro, 2021).

Torna-se imprescindível que a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais seja assumida de forma coletiva e institucional, de forma que não seja única responsabilidade do professor. Embora, a busca pelo conhecimento seja responsabilidade deste, a organização da formação permanente é uma ação que demanda empenho de todos na escola.

No percurso da organização da formação continuada dos professores, aponta-se o PEI como um importante instrumento de articulação, pois ele sistematiza informações, define objetivos, orienta as mediações pedagógicas, favorece o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante e aprimora a colaboração entre professores, quando construído coletivamente.

6.4 CATEGORIA 4

PEI - PRODUÇÃO, INTENCIONALIDADE E CONTRIBUIÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao estabelecer esta categoria de análise, partiu-se do conceito defendido por Mascaro (2010), segundo o qual o PEI é um instrumento vivo, construído coletivamente, com base no conhecimento aprofundado do estudante e das possibilidades curriculares a serem implementadas para oportunizar sua aprendizagem, não podendo, portanto, ser um documento meramente burocrático. Nesse sentido, verifica-se como se dá a produção do PEI, sua intencionalidade e sua articulação, por meio de observação da prática pedagógica e dos dados obtidos em formulários, entrevistas e registros escolares.

A organização deu-se sob dois pontos de vista: O que dizem os professores sobre o PEI, no que se refere ao seu uso em sala de aula, e a análise dos PEIs elaborados para estudantes com deficiência intelectual.

Nas entrevistas com os professores, questionou-se sobre a importância do PEI, a participação do professor na sua elaboração e o que pensam sobre sua eficácia para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual:

Magali afirma que participou ativamente da elaboração do PEI e acredita que o processo pode beneficiar outros alunos, não apenas aqueles com deficiência intelectual.

Destacam-se algumas falas:

- O professor Cebolinha ressaltou que preencheu a sua parte, mas, na verdade, não sabe se está certo o que fez. Não teve devolutiva sobre seus registros.
- Titi critica o formato atual do PEI, argumentando que sua produção é feita isoladamente e não em parceria entre professores, equipe pedagógica e AEE. Segundo a professora, cada um faz sua parte e depois junta todos os planos num único documento.
- Cascão relatou que participou ativamente da elaboração ao fazer a dele.

- Franjinha relata que participou da elaboração do PEI, fez a parte que foi solicitada juntamente com a coordenação pedagógica. Ressalta que entende que é um documento necessário, mas acaba arquivado e pouco usado no dia a dia.

- Nimbus também critica o documento, relata que participou da sua elaboração, parcialmente. Salienta que é um documento geral e confuso. “Não vejo como o PEI ajuda nas adaptações que tenho que fazer na rotina”.

- Mônica relatou que preencheu sua parte no PEI junto com a coordenação, sabe que está no drive, mas não acessou o documento inteiro. Vê que o PEI ajuda, embora sinta que há duplicidade entre o que se faz no PEI e na rotina diária.

- Denise diz que participou do PEI preenchendo o planejamento, mas não conhece todo o processo para a elaboração do documento.

- Tia Nena acredita que o PEI é um documento importantíssimo pois faz o professor pensar no seu aluno, mas acredita que a maioria dos professores têm dificuldade para elaborá-lo.

- Carminha Frufru acredita que o PEI é mais um documento que acaba arquivado. Acrescenta: “Usamos mesmo o nosso planejamento”.

A partir dos comentários apresentados, realizou-se uma análise crítica sobre a percepção, a participação e a efetividade do Plano Educacional Individualizado no contexto escolar, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Os professores revelam insegurança e falta de conhecimento quanto à possibilidade de articulação entre a elaboração do PEI e sua aplicação prática.

Na análise do documento disponibilizado pela equipe pedagógica, identificou-se que o Plano Educacional Individualizado (PEI) está organizado em dois tópicos principais: Identificação do estudante e Plano Individualizado. Na seção de identificação do estudante, constam dados pessoais, informações gerais e escolares, bem como registros de entrevistas com pais ou responsáveis. Já no Plano Individualizado, verifica-se a organização dos objetivos e dos objetos de conhecimento, as orientações didático-metodológicas, os procedimentos avaliativos e a avaliação do PEI.

Quanto ao planejamento dos objetivos e objetos de conhecimento, os professores, seguem o currículo previsto para a turma. A avaliação do PEI é realizada por semestre, ou seja, ao final do 1º semestre, os professores avaliam os

resultados e a necessidade de alterar o planejamento ou sua permanência, assim como as famílias são novamente convocadas para entrevista, verificando as mudanças que porventura ocorreram e que possam impactar no atendimento do estudante.

No planejamento individualizado, percebemos uma organização onde o professor dos componentes de Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática (professor de turma) elabora os objetivos e objetos de conhecimento, as orientações didático-metodológicas e os procedimentos avaliativos. Esses elementos também são preenchidos pelos demais professores, de acordo com seu componente curricular.

No modelo adotado pela unidade educacional, indica-se a necessidade de suporte individualizado e de personalização do ensino. Entretanto, a forma como essa personalização se materializa no planejamento pedagógico não se apresenta de maneira explícita no documento, ficando, em grande medida, a cargo da interpretação e do planejamento do professor.

O estudo embasou-se em Redig, Mascaro e Dutra (2017); Glat, Viana e Redig (2012), os quais apontam outros elementos que necessitam ser implementados na elaboração do PEI, além dos aspectos observados no modelo analisado.

a) Definição do nível de desenvolvimento do estudante

A definição do nível de desenvolvimento do estudante constitui uma etapa central na elaboração do PEI, pois possibilita compreender como o estudante responde às demandas do currículo e da vida escolar. Esse processo deve ser realizado a partir de pautas avaliativas elaboradas pelos professores, em seu respectivo componente curricular, considerando as expectativas de aprendizagem previstas na BNCC.

Ao elaborar as pautas avaliativas, deve-se considerar que elas possibilitam não apenas a análise do desempenho nos conteúdos curriculares, mas também a observação de aspectos relacionados ao comportamento adaptativo, tais como participação, comunicação, organização, interação social e autorregulação no cotidiano escolar (AAIDD, 2021; Brasil, 2009). Dessa forma, diante de uma pauta

como “escreve o próprio nome”, o professor pode observar, por exemplo, se o estudante demonstra destreza ao segurar o lápis, se o utiliza com finalidade funcional e se consegue concluir a atividade proposta. Esses aspectos, inerentes ao processo de aprendizagem, devem ser sistematicamente observados e registrados pelo professor e demandam uma atuação articulada e colaborativa com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a subsidiar o planejamento pedagógico e o acompanhamento do estudante.

Nesse percurso, define-se o perfil do estudante, o qual será de extrema importância para a definição das ações a serem planejadas e desenvolvidas pelos professores do ensino comum e do AEE. Portanto, é um processo que não pode ocorrer de forma individualizada, pois requer o compartilhamento das observações dos professores, sendo o trabalho colaborativo uma das estratégias que pode favorecer a inclusão (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Assim, orienta-se que após o período de observação e avaliação no cotidiano escolar, a equipe pedagógica organize momentos coletivos de análise, envolvendo professores do ensino comum, AEE e coordenação pedagógica, para a consolidação do nível de aprendizagem do estudante.

Os resultados das avaliações, das observações docentes e da análise coletiva devem compor o PEI e estar disponíveis à equipe pedagógica, aos responsáveis e aos especialistas que necessitem dessas informações.

b) Identificação das limitações e das potencialidades do estudante

A identificação das limitações e das potencialidades do estudante constitui elemento estruturante do PEI, pois orienta a organização do trabalho docente, o planejamento pedagógico e as mediações que serão necessárias para o desenvolvimento do estudante. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano não deve ser compreendido apenas a partir das limitações já consolidadas, mas sobretudo pelas possibilidades que emergem nas interações mediadas, especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ter clareza sobre as limitações representa conhecer as barreiras que incidem sobre a aprendizagem e a participação, considerando não apenas aspectos individuais, mas também as condições pedagógicas e metodológicas a

serem organizadas para ofertar um atendimento de qualidade. Por outro lado, reconhecer as potencialidades permite mobilizar interesses, habilidades e formas próprias de expressão do estudante como recursos de mediação pedagógica (Booth e Ainscow, 2011).

Essa etapa do PEI implica uma mudança conceitual sobre o processo de aprendizagem. As definições registradas no PEI fortalecem a intencionalidade docente e subsidiam a escolha de estratégias de mediação, adaptações curriculares e formas de avaliação, contribuindo para práticas pedagógicas mais acessíveis e centradas nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes (Mascaro, 2021).

Esse processo demanda que o professor se questione, por exemplo, sobre quais recursos favorecem a participação do estudante nas atividades propostas, quais mediações são necessárias para o acesso aos objetos de conhecimento, de que forma o tempo e o espaço podem ser flexibilizados e quais estratégias avaliativas permitem acompanhar o progresso do estudante ao longo do processo. Tais reflexões, quando realizadas de forma articulada com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a equipe pedagógica, contribuem para que o PEI se concretize como um instrumento orientador da prática docente, e não apenas como um documento formal.

c) Definição coletiva da necessidade de encaminhamento a especialistas

O questionamento dos professores, sobre o encaminhamento aos especialistas provoca a reflexão sobre quando deve ocorrer uma avaliação específica. As pesquisas apontam que esse encaminhamento deve ser realizado somente se, no decorrer do processo de implementação, as práticas pedagógicas de acessibilidade curricular mostrarem-se insuficientes para a aprendizagem e a participação do estudante, ou seja, a avaliação é parte integrante do trabalho do coletivo escolar, com apoio, se necessário, de especialistas, em um trabalho articulado com a prática pedagógica (Ainscow, 2009; Mascaro e Redig, 2018, 2021).

A definição do encaminhamento deve ser realizada a partir de discussões coletivas, envolvendo a equipe pedagógica e os profissionais que atuam diretamente com o educando, e não de forma automática, sem o devido conhecimento de suas necessidades e sem que tenham sido exploradas as diferentes possibilidades de estratégias pedagógicas. Essas discussões devem assegurar uma decisão coerente e fundamentada nas demandas específicas identificadas.

Propõe-se uma ação específica, com a organização de um cronograma de elaboração, implementação e reavaliação do PEI. Esse cronograma, com a organização de tempos e espaços, possibilita ao coletivo acompanhar o percurso pedagógico do estudante, a implementação das estratégias adotadas e seus resultados e dar sentido a decisão quanto à necessidade de colaboração de especialistas, evitando encaminhamentos automáticos ou desarticulados do trabalho pedagógico.

d) Organização da parceria com o professor do AEE

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos, organizados de forma institucional e continuada, com caráter complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização (Brasil, 2011). Nesse sentido, torna-se imprescindível a construção de um planejamento colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE, tomando como referência o perfil do estudante e os objetivos definidos no PEI. Cabe ao coletivo, identificar os suportes, recursos e estratégias do AEE que poderão favorecer a aprendizagem e a participação do estudante na sala comum.

O AEE não deve reproduzir o currículo da classe regular, mas desenvolver ações voltadas à eliminação de barreiras para a aprendizagem dos conteúdos. Por exemplo, diante da dificuldade do estudante na escrita, como no enquadramento, no respeito às margens ou na escrita espelhada, o professor do AEE pode planejar a organização de jogos e brincadeiras nas quais o estudante desenvolva a lateralidade. Essa colaboração pode ocorrer por meio de registros compartilhados,

reuniões periódicas e devolutivas formativas, fortalecendo uma perspectiva de ensino colaborativo (Mascaro, 2021; 2025).

6.5 CATEGORIA 5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES ACESSÍVEIS

Esta categoria considera as práticas que efetivamente garantam acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com necessidades educacionais especiais na prática cotidiana da sala de aula. Utilizou-se a observação de aulas e análise dos materiais dos estudantes.

Foram utilizadas fichas de acompanhamento (Anexo K), nas quais previu-se o registro dos objetivos de aprendizagem, dos objetos de conhecimento, conforme a BNCC (2017), das estratégias utilizadas e as propostas de acessibilidade curricular oportunizadas aos estudantes, previstas no planejamento e o no PEI.

As observações ocorreram nas quatro turmas participantes da investigação, com participação em 08 aulas, sendo duas em cada turma, no período de novembro a dezembro de 2024.

As práticas previstas para as adaptações em relação aos estudantes “público-alvo” da educação especial (definição utilizada pela SME) são registradas no plano de forma superficial. Na abordagem desta investigação, propõe-se verificar a condução da aula na prática, pois, conforme relatado anteriormente, a unidade escolar conta com professores que demonstram preocupação em garantir a acessibilidade curricular, buscando ajustar estratégias, recursos e formas de mediação para possibilitar a participação e a aprendizagem dos estudantes, mesmo quando tais adaptações não se encontram explicitadas, de modo sistemático, nos registros de planejamento.

Observou-se que as práticas dialogam com as orientações do Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), bem como com o Parecer CNE/CP nº 50/2023 e a BNCC (2017).

QUADRO 10 – MODELO DE PLANO DE AULA ANALISADO

Aula 1 – 2º ano	
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Unidade temática/Prática de Linguagem	Leitura/Escuta Análise linguística/semiótica Escrita
Objeto(s) de Conhecimento(s)	-Leitura de palavras formadas por sílaba canônica. -Leitura de palavras formadas por sílaba não canônica. -Escrita com dígrafos. -Escrita de palavras: correspondência fonema-grafema.
Objetivo(s) de Aprendizagem	- Ler palavras formadas por sílaba canônica. - Ler palavras formadas por sílaba não canônica. - Conhecer e fazer uso da grafia de palavras com os dígrafos ch, nh, lh. - Escrever palavras de forma alfabética.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações - SME, Umuarama/2025.

Para esta aula, a professora organizou seu planejamento considerando os elementos indicados pela SME, utilizando recursos variados, como:

- Imagens para associação com palavras;
- Fichas com sílabas para formar palavras;
- Organização de agrupamentos de alunos por níveis de escrita;
- Mediação e escuta ativa.

No quadro a seguir, apresentam-se as observações realizadas:

QUADRO 11 – ACESSIBILIDADE OPORTUNIZADA DURANTE A AULA OBSERVADA

Momento da Aula	Acessibilidade oportunizada ao aluno com necessidades educacionais especiais
Introdução ao conteúdo	-Fez a leitura das imagens uma a uma, perguntando diretamente ao estudante o nome de cada imagem representada; -Direcionou ao estudante a realização do som das letras que compõem os dígrafos, mostrando o formato da boca e da posição labial, fazendo o som junto com o estudante.
Atividade 1 – Formar palavras com	-O aluno que se encontra no nível silábico foi agrupado com um colega que escreve no nível silábico-alfabético;

dígrafos	-Para estes estudantes, a professora orientou que fizessem um X nas sílabas que não formariam as palavras e colorissem as corretas. Esta ação foi desenvolvida com a professora fazendo a leitura das sílabas com os estudantes, direcionando-os a fazer o X vermelho indicando que aquelas sílabas não faziam parte das palavras. Ao sobrar as sílabas que compunham a palavra, os alunos deveriam colorir cada uma e utilizá-las para escrever a palavra no espaço indicado.
Atividade 2 – Recorte e colagem de imagens	-O estudante realizou a atividade individualmente, porém com apoio constante da professora que o ajudou no recorte, colagem e orientação em relação ao pareamento das palavras com as imagens. -Para a realização da atividade a professora se revezava no atendimento a turma e ao estudante, num processo que demandava atenção e disponibilidade para o estudante.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da observação realizada em sala de aula da unidade pesquisada, no segundo semestre de 2024.

Consideramos que a aula observada apresenta a acessibilidade curricular ao estudante, com momentos de mediação individual e de apoio, mas, principalmente, mantendo o foco nos desafios necessários à participação do aluno e à sua aprendizagem, com comandos claros e respeitosos em relação às suas dificuldades. No entanto, ainda há limitações quanto à garantia da acessibilidade curricular como prática efetiva, as quais que poderiam ser sanadas com o planejamento prévio no PEI e no plano de aula.

Na ação proposta durante a aula, com recorte e colagem de imagens, a professora não conseguiu que o estudante concluísse as atividades, pois este perdeu algumas figuras, sendo necessário colar no caderno as que restaram. Esse evento mostrou a necessidade de ter planejado a diminuição das imagens a serem recortadas ou entregar parte delas já organizadas para colagem, além de não deixar a cola somente sob a responsabilidade do estudante, pois este não tem autonomia em relação do uso desse material.

Observa-se que o conteúdo essencial a ser oportunizado com acessibilidade, nesta aula, tratava-se da leitura e da escrita. Ao colocar o estudante com a responsabilidade de lidar com recorte e colagem no processo, não se tornou o conteúdo acessível, ao contrário, o estudante não manteve sua atenção na leitura e na escrita. Dessa forma, as questões relacionadas ao domínio motor poderiam ser foco do AEE, no contraturno, sendo uma estratégia planejada em conjunto com sala comum e AEE. Nesse sentido, o planejamento colaborativo permanente poderia ampliar a possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas

acessíveis e, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 4, que garante o AEE ofertado no contraturno, com recursos que possibilitem eliminar barreiras no processo da aprendizagem, são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos da educação inclusiva (Brasil, 2009).

Quanto à análise dos materiais dos alunos, observou-se que alguns apresentam domínio do uso do caderno e outros materiais de uso diário e acompanham a turma nos registros, colagens, recortes, enquadramento da escrita, assim como a colagem de materiais, registrando todos os conteúdos solicitados, ainda que apresentem dificuldade na leitura. Verificou-se que outros não têm esse domínio e dependem da condução do professor de apoio em todo o processo.

Os dados obtidos por meio da análise dessa categoria tornam necessário insistir sobre importância da sistematização da acessibilidade curricular no planejamento das práticas curriculares acessíveis e no registro dos professores, por meio da formação continuada e do planejamento colaborativo. Compreende-se que esse caminho se fortalece quando há espaços institucionais de diálogo e reflexão entre os docentes. A construção de práticas pedagógicas acessíveis dificilmente se sustenta de forma isolada, pois é justamente na interlocução entre os professores que se tornam possíveis a análise crítica das estratégias pedagógicas, a identificação de barreiras à aprendizagem e o aprimoramento das ações didáticas. Desse modo, o compartilhamento de saberes e experiências entre os profissionais favorece a qualificação das práticas pedagógicas e amplia as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, apontamos que a organização do plano de aula articulada ao PEI pode ampliar as possibilidades de acessibilidade ao estudante com deficiência intelectual, sobretudo quando esse processo é acompanhado por momentos sistemáticos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Essa articulação favorece a análise das estratégias de ensino e das condições de participação do estudante, possibilitando aos professores identificar barreiras à aprendizagem, revisar encaminhamentos didáticos e reorganizar suas intervenções pedagógicas. Entretanto, quando esse planejamento ocorre de forma isolada e desarticulada de processos de trabalho colaborativo, há o risco de que tais instrumentos se limitem ao cumprimento de protocolos institucionais, sem que se

traduzam efetivamente em práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, o capítulo 7 apresenta e detalha o protocolo para a elaboração do PEI, explicitando o percurso adotado, os critérios que o fundamentam e as etapas que o constituem, de modo a subsidiar o trabalho pedagógico coletivo no contexto da unidade escolar.

7. RECURSO EDUCACIONAL – UM PROTOCOLO PARA A ELABORAÇÃO DO PEI

A construção desse protocolo para a elaboração do PEI resulta do percurso desenvolvido ao longo desta dissertação, articulando os dados da pesquisa bibliográfica, a análise dos referenciais legais da educação inclusiva e os achados da pesquisa de campo. Os achados evidenciados no contexto escolar, especialmente, no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual no viés da acessibilidade curricular, revelaram certezas e incertezas em torno deste tema. Diante desse cenário, o PEI se apresenta como um instrumento que subsidia a sistematização do trabalho pedagógico, sem perder de vista a complexidade e a singularidade dos contextos escolares de inclusão (Mascaro, 2018).

Neste capítulo, tem-se como objetivo, apresentar de forma minuciosa o recurso educacional desenvolvido, explicitando sua estrutura, os tópicos abordados e os fundamentos legais e teóricos que sustentam sua concepção. Além disso, descreve-se o percurso metodológico adotado para sua elaboração, evidenciando como os resultados da pesquisa empírica subsidiaram a organização do material. Busca-se apresentar o PEI como um instrumento técnico, porém com viés formativo, construído a partir das demandas reais da escola e voltado ao apoio do trabalho pedagógico coletivo. Explicita-se a estrutura, os tópicos abordados e os fundamentos legais e teóricos que embasam sua concepção.

Dessa forma, busca-se apresentar o PEI não apenas como um instrumento técnico, mas como um dispositivo formativo, construído a partir das demandas reais da escola e voltado ao apoio do trabalho pedagógico coletivo.

7.1 Fundamentação do PEI

Embora a legislação educacional vigente contemple a adoção de práticas pedagógicas individualizadas, observa-se a inexistência de uma regulamentação nacional que defina de forma objetiva a concepção, a estrutura e os procedimentos de elaboração e acompanhamento do PEI. Esta lacuna normativa contribui para a existência de diferentes caminhos possíveis e a produção de documentos que podem assumir um caráter apenas burocrático e/ou desarticulado do currículo comum.

Os dados empíricos, resultado da pesquisa de campo, demonstram que os saberes apresentados diante da construção do PEI podem estar impactados por esta falta de regulamentação específica. A fragilidade conceitual nas evidências empíricas conduziu à necessidade de análise sobre as pesquisas de alguns autores que abordam o tema e sua apresentação no protocolo.

Nesse contexto, Pereira e Nunes (2024) apontam que o Plano de Ensino Individualizado se constitui como uma ferramenta destinada a todos os estudantes, voltada à organização de metas e objetivos de aprendizagem de acordo com suas necessidades específicas, auxiliando o professor e a equipe pedagógica no planejamento e na implementação de estratégias adequadas ao desenvolvimento do aluno. Essa concepção amplia a compreensão do PEI para além de um documento restrito a determinados públicos, reforçando seu potencial pedagógico no âmbito da escola inclusiva.

Nessa mesma perspectiva, Mascaro (2021, p. 74) define o PEI como “uma estratégia que possibilita a definição de metas educacionais, sociais e laborais para um estudante, a partir de processos personalizados que requerem a seleção dos recursos e apoios necessários para atingir os objetivos”. A autora enfatiza ainda o caráter colaborativo desse trabalho pedagógico, que envolve professores, familiares, membros da comunidade escolar e, sempre que possível, o próprio estudante, reforçando a dimensão coletiva e formativa do PEI.

De forma complementar, Glat et al. (2012, p. 84) conceituam o PEI como um “[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e

objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos”. Essa definição destaca o caráter processual do PEI, evidenciado na avaliação contínua e na articulação entre desenvolvimento, escolarização e expectativas educacionais.

Ressalta-se que o protocolo não tem caráter prescritivo. Ele aponta caminhos para a elaboração de um documento no qual o coletivo escolar define conteúdos, pautas de discussão, análises necessárias, estratégias pedagógicas a serem adotadas e cronograma de avaliação e reavaliação. Afirma-se, assim, a autonomia pedagógica da escola e o reconhecimento de que o PEI deve ser construído de forma contextualizada, em diálogo com a realidade institucional, o currículo comum e as necessidades educacionais dos estudantes.

7.2 Estrutura do Recurso Educacional

Como recurso educacional, o protocolo é apresentado em um documento separado da dissertação, seguindo as orientações do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Esse recurso educacional foi idealizado no formato de um “e-book” com o título de Protocolo para a elaboração do PEI. O material será disponibilizado no ambiente virtual do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, juntamente com a dissertação, possibilitando o acesso aos profissionais da educação e da comunidade acadêmica.

Cada elemento do sumário contém um “*link*”, no protocolo, que direciona o leitor para a etapa de seu interesse ou necessidade, facilitando sua leitura e pesquisa.

- a. Introdução
- b. Definições e Marcos Legais
- c. Atores envolvidos na elaboração do PEI
- d. Etapa 1 - Entrevista com familiares e/ou responsáveis
- e. Etapa 2 - Planejamento da avaliação do docente
- f. Etapa 3 - Análise dos resultados
- g. Etapa 4 - Planejamento de metas
- h. Etapa 5 - Monitoramento e avaliação do PEI
- i. Versão para preenchimento e impressão.

j. Referências Bibliográficas

7.2.1 Introdução

Na introdução, buscou-se situar o leitor quanto aos pontos centrais que embasam o protocolo e sua fundamentação legal.

Destacaram-se como pontos centrais: a inclusão escolar como direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como princípio ético e pedagógico, voltado ao reconhecimento e à valorização da diversidade humana; a busca pela efetivação da inclusão nas escolas brasileiras, para além do cumprimento legal, reconstruindo as práticas pedagógicas (Mascaro, 2021); a transformação da legislação em ações educativas contextualizadas e significativas (Mascaro, 2021); a inclusão escolar como processo contínuo, e não como ação pontual (Ainscow, Booth e Dyson, 2006); a identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (Ainscow, Booth e Dyson, 2006); a importância de práticas pedagógicas intencionais, colaborativas e sistematizadas e o atendimento às necessidades específicas, potencialidades e dificuldades dos estudantes, tendo o PEI como instrumento que contribua com o planejamento das práticas educacionais inclusivas (Mascaro, 2017).

Destacam-se como marcos legais para a elaboração do protocolo: o Parecer CNE/CEB nº 50/2023, homologado em novembro de 2024, que representa um avanço relevante ao reconhecer o PEI como instrumento pedagógico voltado à garantia do direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial. De forma complementar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que orienta a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem desse público, reforçando a necessidade de um planejamento educacional individualizado que considere as potencialidades e as necessidades educacionais de cada estudante, bem como o mais recente Decreto nº 12.773/2025, que atualiza as diretrizes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, reforça a centralidade da escola comum e a organização de apoios pedagógicos que respondam às singularidades dos estudantes.

7.2.2 Atores envolvidos na elaboração do PEI

O protocolo compreende a reflexão coletiva como elemento central de sua elaboração, destacando a mediação da equipe pedagógica e as ações individuais dos professores em cada componente curricular, culminando, ao final do processo, em decisões construídas, com a participação de todos os envolvidos.

Observou-se, durante a pesquisa de campo, a presença de dúvidas entre os professores quanto ao caráter coletivo da construção do PEI, frequentemente compreendida sob a lógica de que “cada um faz a sua parte”. Essa concepção tende a tornar o documento inoperante, uma vez que as ações permanecem restritas à individualidade de cada docente, dependentes de suas experiências pessoais, sem a efetiva promoção de trocas pedagógicas entre os professores.

Nesse sentido, ao apresentar as etapas a serem desenvolvidas, o protocolo explicita as etapas a serem desenvolvidas para a elaboração do PEI.

Figura 5 – Etapas para a elaboração do PEI



Fonte: Imagem retirada do protocolo para a elaboração do PEI (2024).

Conclui-se que participam da elaboração do PEI os professores do ensino comum, o professor do AEE, a equipe pedagógica, as famílias, os especialistas, os professores de apoio, os profissionais dos diversos setores da escola e o próprio estudante, quando for possível. Essa participação não é uniforme em todos os PEIs, pois depende das características do estudante, de suas necessidades educacionais, de suas potencialidades e dos saberes profissionais demandados, em cada momento.

O protocolo apresenta o conceito de que, para diferentes estudantes, constroem-se diferentes PEIs. Em conformidade com Ainscow, Booth e Dyson (2006), a inclusão implica a reorganização contínua das ações pedagógicas, reafirmando o caráter flexível, contextualizado e colaborativo desse instrumento pedagógico (Mascaro; Redig, 2018; 2021).

7.2.3 Etapas de construção do PEI

O protocolo é organizado em cinco etapas que, embora independentes, se articulam e se retroalimentam, ao longo do processo de planejamento e intervenção pedagógica:

- Entrevista com pais/responsáveis;
- Planejamento da avaliação do docente;
- Análise dos resultados;
- Planejamento de metas; e
- Monitoramento e avaliação do PEI.

O formato em espiral no qual estão apresentadas as etapas que compõem o protocolo tem o objetivo de revelar que se completam, se articulam e, portanto, não são lineares, pois não há uma sequência única de ações capaz de atender a todos os estudantes, nem padronização que possa ser aplicada a todos os sujeitos e contextos escolares. No entanto, existe uma lógica orientadora que deve ser observada, garantindo a organização, a intenção e a direção do processo de acompanhamento e intervenção pedagógica ao qual o protocolo se propõe.

Para garantir a funcionalidade e a articulação das etapas do PEI, é necessário que todos os envolvidos conheçam o documento, seu formato, suas

características e, principalmente, sua contribuição para o planejamento das ações pedagógicas necessárias ao estudante.

A pesquisa de campo evidenciou que nem todos os professores conhecem o documento em sua integralidade, fato que se confirma na fala de um dos participantes: “fiz a minha parte, aquilo que me pediram, mas não tive acesso ao documento completo”. Não se trata, portanto, de garantir o acesso ao documento apenas após sua elaboração, mas de assegurar a participação efetiva de todos os docentes em cada etapa do processo de construção do PEI, de modo que a compreensão coletiva tenha impacto positivo na implementação da prática pedagógica cotidiana.

Dessa forma, é mister compreender a lógica das ações apresentadas para a concretude do PEI e o seu funcionamento, no coletivo. Destaca-se que, a partir dessas ações, surge um objetivo subsequente: a contribuição para o processo formativo dos professores. O processo de efetiva participação e colaboração entre os professores, na elaboração do PEI conduzirá à melhoria das práticas pedagógicas (Mascaro; Redig, 2018; 2021).

a. Etapa 1 - Entrevista com familiares e/ou responsáveis

A entrevista com os familiares, no contexto educacional, é um elemento pedagógico que se revela essencial na construção do Plano Educacional Individualizado. O protocolo indica este momento como fonte de informações sobre a história, as vivências e as condições concretas do estudante, aspecto fundamental para a elaboração de um planejamento individualizado e personalizado (Mascaro, 2021).

A organização da entrevista deve ter uma abordagem ética, empática e cuidadosamente planejada (Weiss, 2008). Orienta-se que seja realizada em um ambiente sem ruídos, aconchegante, no qual a família possa sentir-se acolhida. No entanto, o acolhimento se dará, sobretudo, na segurança que a família sentir em relação à pessoa que faz a entrevista. O protocolo apresenta o coordenador pedagógico, em parceria com o gestor educacional, como responsáveis por esta etapa.

Ancorado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se a entrevista como atividade social, que deve respeitar os contextos sociais, afetivos e históricos do sujeito, reconhecendo os saberes familiares como parte constitutiva da trajetória do estudante e como base para decisões pedagógicas mais coerentes, contextualizadas e inclusivas.

O protocolo orienta que a entrevista seja previamente agendada com a família ou com os responsáveis, assegurando espaço e tempo adequados para a escuta, bem como o registro do histórico de desenvolvimento do estudante (médico, escolar e social), utilizando a ficha de matrícula como suporte para confirmação e atualização das informações.

Após esses procedimentos dá-se a entrevista, para a qual o protocolo disponibiliza uma ficha/modelo com dados de identificação pessoal, histórico escolar e sinalização de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, conforme a ficha cadastral do SERE/MEC (2025), a qual pode ser adaptada às necessidades do processo.

Destaca-se que todas as informações relevantes devem ser detalhadas, o que pode ser realizado em espaços de observações organizados na ficha ou em relatórios. Ambos os documentos deverão compor o portfólio de PEI.

Apresenta-se, a seguir, parte do modelo de ficha organizado no protocolo.

FIGURA 6 - Modelo de ficha para entrevista com responsáveis

FICHA PARA ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS			
1-IDENTIFICAÇÃO PESSOAL			
a) Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Sexo: F () M ()			
b) Naturalidade			
c) Endereço:			
d) Responsáveis pelo estudante :			
() pai	() mãe	() padrasto	() madrasta
() pai	() avô	() tios/tias	() outros (especificar)
e) Nome do responsável.			
f) Endereço do responsável.			
g) Telefone do responsável.			
h) Local de trabalho do responsável.			
i) Quantas pessoas moram na residência.			
j) Responsável por auxiliar o estudante nas tarefas escolares.			

Fonte: Recurso Educacional - Protocolo para elaboração do PEI elaborado pela autora (2025)

b. Etapa 2 - Planejamento da avaliação docente

Esta etapa tem como objetivo analisar os resultados do processo avaliativo, observando o comportamento adaptativo nas diversas áreas do desenvolvimento, suas potencialidades, interesses e necessidades educacionais específicas e o desenvolvimento em cada área curricular. Consta da avaliação elaborada e realizada pelos professores e subsidiará junto aos resultados da entrevista com os familiares, a definição do perfil do estudante, além de direcionar as ações necessárias para a garantia do direito à educação e para o planejamento dos apoios e da acessibilidade necessários, como reforça o Decreto nº 12.773 de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025).

Aponta-se no protocolo como um processo coletivo, no qual os atores principais trabalham juntos, tendo a mediação da equipe pedagógica.

O primeiro passo é a apresentação aos professores do documento que irão organizar. Esse documento consiste na organização de pautas avaliativas a serem elaboradas de acordo com os conteúdos básicos do currículo do seu componente curricular. Essa apresentação deve ser feita pela coordenação, individualmente, com o objetivo de ter dirimidas todas as dúvidas dos professores.

O protocolo apresenta um modelo de ficha organizado a partir do currículo do segundo ano do ensino fundamental I, em cada componente.

Compreende-se que o professor deve ter segurança na elaboração da avaliação, o que pressupõe domínio do currículo, dos objetivos e dos objetos de conhecimento, bem como a capacidade de planejar estratégias para cada pauta que possibilitem ao estudante demonstrar sua aprendizagem. Nesse sentido, o acompanhamento da coordenação é imprescindível, podendo, essa ação torna-se um importante momento de formação continuada, principalmente para docentes que estão iniciando na profissão ou aqueles que, porventura, não tenham familiaridade com o currículo da turma específica.

As fichas preenchidas, bem como as avaliações e/ou atividades, se tornam evidências que sustentam os resultados, portanto, deverão ser anexadas ao portfólio, compondo uma documentação completa e consistente para acompanhamento contínuo. Sugere-se que todos os documentos sejam identificados com o nome da escola, da turma, o nome do professor, o nome do estudante e a data.

Apresenta-se, a seguir, a construção do planejamento das ações no PEI a partir de uma pauta avaliativa.

FIGURA 7 – MODELO DO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

MATEMÁTICA - PARTE 2

HABILIDADE	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	RESULTADOS OBSERVADOS
Localiza-se espacialmente.	Localizar-se no espaço por meio da orientação espacial (perto, longe, próximo, entre, direita, esquerda).	Atividades de deslocamento no espaço: "dê um passo à direita", "fique atrás da cadeira"; brincadeiras de movimento (siga o mestre); jogos com objetos (pegue a bola que está atrás da mesa).	☐ Identificou direções e posições com autonomia e precisão. ☐ Realizou alguns comandos, porém apresentou dificuldade principalmente com direita/esquerda ou posições mais complexas. ☐ Não compreendeu ou executou comandos relacionados à orientação espacial. Observações e justificativa do resultado parcial.

Fonte: Protocolo para elaboração do PEI elaborado pela autora (2024).

O processo de produção da ficha de avaliação pode tornar-se um momento formativo que, dependendo do conhecimento do professor, pode ser uma ação, mais ou menos complexa. A mediação da equipe pedagógica pode ser tornar este momento rico em aprendizagem. Produzir as possibilidades de resultados alcançados prepara o professor para as expectativas que pode ter em relação ao estudante, no entanto, pode ocorrer questões subjetivas e até aquelas que não foram previstas que serão necessárias de serem registradas pelos docentes.

Salienta-se que a produção deste material deve corroborar a avaliação feita pelo professor em relação ao estudante e não ser apenas um documento produzido para constar do processo.

c. Etapa 3 - Análise dos resultados

Ao chegar nesta etapa do PEI, o protocolo apresenta como os resultados serão analisados e avaliados coletivamente. Considera-se que o processo de construção do plano já percorreu um percurso significativo de conhecimento sobre as características do estudante.

Nesse estágio, o professor precisa dispor de um conhecimento consolidado, abrangendo as características de aprendizagem, dificuldades específicas e potencialidades. Tais informações constituem a base para a definição de metas, objetivos e estratégias pedagógicas individualizadas, garantindo que as intervenções sejam coerentes com as necessidades e possibilidades reais do estudante.

Mascaro (2020) contribui com a fundamentação desta etapa ao apontar que o processo de construção do PEI pressupõe um conhecimento aprofundado do estudante, fruto de observações sistemáticas e do acompanhamento cotidiano, que permitem identificar suas potencialidades e necessidades reais de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, apontam-se as pesquisas de Vygotsky (1991), ao defender que o desenvolvimento acontece na interação entre o que o aluno já domina e aquilo que pode aprender com a mediação adequada. Por isso, destaca-se a importância de que o professor compreenda em quais aspectos precisa aprofundar o planejamento da acessibilidade, garantindo que cada etapa favoreça o avanço real do estudante.

Para esta etapa, idealizou-se a organização de um grupo de estudo colaborativo, no qual serão socializadas as observações, promovido o confronto de percepções e realizada a construção coletiva de estratégias pedagógicas coerentes com as características do estudante.

Como destacam Mascaro (2020) e Hoffmann (2014), o trabalho colaborativo favorece uma leitura mais ampla e contextualizada das necessidades educacionais do estudante, evitando decisões isoladas e promovendo um planejamento que valorize a pluralidade de olhares e saberes. Stainback e Stainback (1999) defendem que a colaboração entre os profissionais é o eixo central da inclusão, uma vez que possibilita o planejamento de estratégias diferenciadas e o compartilhamento de saberes sobre o estudante.

As divergências nas indicações dos professores podem se tornar essenciais, pois podem conduzir a uma análise mais aprofundada das áreas em que o estudante apresenta habilidades mais desenvolvidas, em detrimento de outras, nas quais apresenta mais dificuldades. Nesse confronto de ideias, saberes e percepções, o grupo de estudos contribuirá para um diagnóstico mais completo e equilibrado.

Nessa etapa, sugere-se que o registro seja elaborado por meio de atas, porém, a realidade de cada escola poderá indicar a utilização de outros instrumentos, como relatórios ou documentos padronizados da escola.

Independentemente do tipo de documento escolhido para registro, alguns elementos precisam ser considerados na sua composição:

- Definição do perfil do estudante, destacando suas características, formas de aprendizagem e potencialidades.

- Apresentação do plano de metas a ser preenchido pelos professores a partir da definição do perfil do estudante, contendo metas a curto, médio e longo.

- Definição dos prazos para a entrega do planejamento e da periodicidade da avaliação do PEI.

A equipe pedagógica deve ter acesso às avaliações, análises e indicações dos professores de forma antecipada. Quando necessário, poderá discutir os resultados com cada docente, dirimindo dúvidas e/ou equívocos.

De posse dos materiais e análises dos professores e dos dados das entrevistas, a coordenação poderá elaborar um esboço do perfil do estudante otimizando o tempo a ser utilizado na reunião, contribuindo desta forma, para que o grupo mantenha o foco e produza encaminhamentos mais assertivos para o planejamento pedagógico.

O registro dessa reunião deve ser realizado em ata própria para reuniões e integrar o portfólio de elaboração do PEI.

d. Etapa 4 - Planejamento de metas

Essa etapa é apresentada no protocolo com o objetivo de organizar o planejamento de ações pedagógicas, a curto, médio e longo prazo. Constitui-se como um espaço de organização das ações pedagógicas a partir das informações levantadas sobre o estudante.

O trabalho colaborativo entre os profissionais da escola é essencial nesse processo, favorecendo o compartilhamento de práticas, o diálogo e o planejamento conjunto. Santos e Yldirim (2025) destacam que a atuação integrada da equipe pedagógica e a formação continuada constituem dimensões fundamentais para a

efetivação do plano. Esta etapa pode constituir-se em momentos significativos de fortalecimento das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo.

Para a elaboração do plano de metas, orienta-se:

- Retomar os resultados da ficha de avaliação do estudante conforme o componente curricular;

- Analisar os conteúdos e habilidades desenvolvidos, a partir da BNCC, identificando avanços e lacunas de aprendizagem;

- Relacionar as necessidades observadas aos objetivos de aprendizagem previsto na BNCC;

- Discutir com a equipe pedagógica e demais professores as estratégias, metodologias e recursos que favoreçam o progresso do estudante;

- Definir e registrar as ações pedagógicas de curto, médio e longo prazo, considerando o nível de complexidade das metas e o ritmo de aprendizagem do estudante e,

- Registrar, no PEI, as ações definidas.

O protocolo traz um exemplo de estudo de caso para direcionar a elaboração de um modelo de plano de metas.

Apresenta-se o caso de Aurélio Adão:

Aurélio Adão tem oito anos de idade e cursa o segundo ano do Ensino Fundamental I. Encontra-se em fase inicial de alfabetização com baixo rendimento nas habilidades de leitura, escrita e oralidade. Não identifica as letras do alfabeto, não relaciona fonema/grafema, portanto não lê de forma autônoma e escreve no nível pré-silábico, utilizando letras aleatórias em quantidade variadas. Demonstra interesse por histórias lidas pela professora, gosta das ilustrações dos livros, mas nem sempre compreende os fatos narrados. Seu vocabulário é limitado e tem dificuldade em organizar seu pensamento, apesar de demonstrar interesse na comunicação oral. Em grupo, precisa de orientação para respeitar os turnos da fala e compreender as instruções orais. É curioso e se envolve nas atividades lúdicas, nos jogos e situações de interação com os colegas de sala. Segundo a família, em casa, gosta de manipular materiais de leitura e que alguém leia para ele.

Fonte: Protocolo para elaboração do PEI, elaborado pela autora (2024).

A partir da apresentação do caso, faz-se necessária a definição coletiva de metas relacionadas à alfabetização, à linguagem escrita e oral, à interação social e às formas de comunicação, envolvendo todos os componentes curriculares.

Conforme observado na pesquisa de campo, embora existam iniciativas pedagógicas no planejamento e execução de práticas de acessibilidade curricular, estas envolvem professores específicos e suas experiências como docentes e principalmente o componente de Língua Portuguesa.

Compreende-se que, o caso apresentado se torna propício à discussão no coletivo sobre como todos os componentes curriculares podem articular ações contribuindo com a alfabetização do estudante. O protocolo propõe um plano de metas construído de tal forma que possa ser um momento importante de formação continuada e de planejamento colaborativo.

FIGURA 8 - EXEMPLO DE PLANOS DE METAS

HABILIDADE: Identifica letras.		
OBJETIVO: Ampliar o repertório de letras.		
METAS A CURTO PRAZO (2 meses)	METAS A MÉDIO PRAZO (6 meses)	METAS A LONGO PRAZO (10 meses)
Reconhecer visualmente as letras do próprio nome. Identificar letras em diferentes materiais. Diferenciar letras de números e outros símbolos.	Identificar todas as vogais e as consoantes utilizadas nas iniciais dos nomes dos colegas. Relacionar algumas letras aos sons correspondentes nas iniciais de palavras.	Identificar todas as letras do alfabeto. Nomear letras em contextos variados. Relacionar letras aos fonemas correspondentes.
ESTRATÉGIAS: • Fazer o contorno das letras do nome em materiais táteis (caixa de areia, massinha de modelar etc.); • Manipular alfabeto móvel formando seu nome; • Organizar na sala de aula o alfabeto concreto com os estudantes trazendo objetos com as letras iniciais de seu nome, com a participação do estudante na organização do alfabeto (colocando os objetos conforme as letras), indicando objetos conforme as letras solicitadas, entre outros. Organizar uma caixa com letras, números e símbolos para separação e classificação desses elementos; • Organizar momentos de recorte das letras do nome em panfletos, compondo o nome em diagrama pré-definidos; • Produzir cartazes com nomes da turma, orientando o estudante a localizar seu próprio nome, após a produção, contornando com canetão colorido; • Produzir crachás com foto do estudante para utilizar como apoio; • Reproduzir o som das letras que estão sendo trabalhadas por meio do "sussurrofone";* • Engajar-se com outros componentes curriculares para que os professores realizem mediações relacionadas à leitura e à identificação das letras em diferentes contextos das aulas, em consonância com a sistematização desenvolvida em Língua Portuguesa.		

Fonte: Recurso Educacional - Protocolo para elaboração do PEI, elaborado pela autora (2025)

e. Etapa 5 - Monitoramento e avaliação do PEI

A quinta etapa do processo de elaboração do PEI constitui-se, segundo o protocolo, na avaliação e monitoramento, com o objetivo de garantir que a execução das ações esteja promovendo o desenvolvimento do estudante.

Esse processo é apontado com a necessidade de registros sistemáticos feitos pelo professor indicando acertos e pontos a serem revistos. Essa é uma reflexão na qual contribui Mascaro (2017), em sua pesquisa de doutorado, ao apontar que o processo avaliativo e o monitoramento são movimentos cruciais, não apenas para conhecer os resultados, mas, sobretudo para planejar a revisão das práticas dos docentes, redirecionando as metas, quando necessário.

Nesse contexto, entende-se o trabalho colaborativo como fundamental. O diálogo sobre a execução e os resultados das estratégias precisa acontecer, de forma a também dar segurança ao professor. A partir de Vygotsky (2007), propõem-se alguns questionamentos que podem contribuir com esse processo de avaliação e que devem ser elaborados nesta etapa:

- As mediações estão compatíveis com o nível de resposta do estudante?
- As metas estão dentro da zona de desenvolvimento proximal do estudante, sendo desafiadoras, porém, alcançáveis?
- O professor inclui o estudante em todas as atividades propostas organizando a inclusão real, evitando atividades paralelas, sem conexão com o currículo?
- O professor orienta o estudante nas suas necessidades aproveitando as atividades propostas para a turma?
- O PEI está sempre a disposição do professor, em sala? As propostas organizadas neste documento são utilizadas em sala de aula?

Diante dessas reflexões, é indispensável o registro de forma sistemática, apontando avanços e dificuldades do estudante ao longo das atividades.

No protocolo há um modelo de avaliação do PEI organizado em ficha própria, considerando o aluno citado no estudo de caso utilizado.

FIGURA 9 – MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO.

EXEMPLO DE PREENCHIMENTO COM DADOS FICTÍCIOS			
FICHA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PEI			
ESTUDANTE: AURÉLIO ADÃO			
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA			
PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL : JOÃO DA SILVA			
HABILIDADE AVALIADA	DATA	PROGRESSO	ATUALIZAÇÃO DE METAS E PROGRESSO DO ESTUDANTE
Identifica letras	25/02/2025	() Metas atingidas (Propor novas metas) (x) Metas em andamento: (Manter metas) () Metas não atingidas: (Revisar/ manter/alterar)	Reconhece as letras do nome e as letras B, C, M, J e X.

8. O Protocolo de PEI como Orientação Pedagógica e Processo Coletivo

A proposição do protocolo para a elaboração do PEI, como recurso educacional, configura-se como uma possibilidade de resposta às necessidades observadas na pesquisa de campo e apontadas nas bases bibliográficas.

Trata-se de uma orientação pedagógica que exige análise, estudo e apropriação crítica por parte da equipe pedagógica, portanto, não se caracteriza como um conjunto de fichas-modelo que serão distribuídas aos professores para preenchimento. Sabe-se que existem modelos de PEI amplamente divulgados nas Mídias Digitais, no entanto, ao elaborar este protocolo parte-se do conceito que “cada aluno é um” e de que não há um material pronto que responda a todas as questões relacionadas, por exemplo, à deficiência intelectual.

O protocolo não apresenta pautas avaliativas prontas para uso, tampouco estratégias de acessibilidade curricular, ao contrário, apresenta um percurso que conduzirá à construção coletiva de ações pedagógicas contextualizadas, coerentes com as necessidades educacionais dos estudantes.

Os resultados positivos obtidos na utilização deste protocolo estão diretamente relacionados à participação efetiva do coletivo de profissionais da escola, tanto na análise do material quanto na definição da sequência de uso e na condução do processo avaliativo e pedagógico.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, com ênfase na acessibilidade curricular no Ensino Fundamental I, buscando investigar como as práticas pedagógicas têm sido organizadas no cotidiano escolar para garantir o direito à aprendizagem desses estudantes. A pesquisa analisou o planejamento curricular, as práticas docentes, o acompanhamento pedagógico e o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como as concepções dos professores e da equipe gestora acerca da educação inclusiva, articulando tais elementos aos marcos legais e às políticas públicas que sustentam esse direito.

Os achados obtidos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa evidenciam que, embora amplamente assegurada pela legislação nacional, a efetivação da educação inclusiva ainda se constitui em um desafio na realidade brasileira. Nesse contexto, a distância entre o que está previsto nos marcos legais e o que se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas revela-se de forma mais evidente no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

O foco da pesquisa na inclusão de estudantes com deficiência intelectual dialoga com o aumento expressivo das matrículas desse público nas escolas comuns. Observa-se que, apesar estarem regularmente matriculados e terem assegurado, do ponto de vista legal, o direito ao Atendimento Educacional Especializado, persistem questionamentos, dúvidas e incertezas por parte dos profissionais da educação, especialmente no que se refere à garantia da acessibilidade curricular, refletindo diretamente na qualidade da oferta do atendimento pedagógico.

A análise dos dados da pesquisa em campo, articulada às bases legais e bibliográficas, permitiu identificar dois eixos centrais para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas: a formação continuada de professores e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento orientador da organização do trabalho pedagógico e da implementação das práticas de acessibilidade curricular. Esses dois eixos mostram-se fundamentais para a

superação das fragilidades evidenciadas nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

No que se refere à formação docente, a pesquisa evidenciou questões significativas, como as limitações da formação inicial, que não assegura carga horária nem vivências práticas suficientes voltadas à educação inclusiva, bem como a fragilidade da formação continuada, que ainda não ocorre de forma sistematizada na realidade escolar.

Compreende-se que o investimento nesse campo demanda articulação entre diferentes atores, como políticas educacionais, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, unidades escolares e profissionais da educação. A integração desses elementos pode favorecer a implementação de formações alinhadas às necessidades reais dos professores, no atendimento à inclusão.

A política nacional de educação deve assumir um papel regulador no estabelecimento de parcerias entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, de modo a assegurar processos formativos conectados às demandas do contexto escolar. Cabe ao Estado, em parceria com os municípios, normatizar essas articulações para que ocorram de forma sistematizada, atendendo às unidades educacionais, grupos de escolas, coletivos docentes, turmas ou temas específicos.

Trata-se de uma relação de contribuição mútua, na qual as escolas se configuram como espaços privilegiados de pesquisa e produção de conhecimento, enquanto as instituições acadêmicas contribuem com fundamentação teórica e metodológica.

Nesse sentido, torna-se necessário problematizar o crescente aumento da oferta de licenciaturas e de cursos de formação por meio de plataformas digitais. Embora ampliem o acesso à formação, essas iniciativas apresentam limites quanto à efetiva qualificação das práticas pedagógicas curriculares acessíveis, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e à análise de experiências concretas do cotidiano escolar, principalmente em relação à educação inclusiva.

Da mesma forma, a formação continuada, quando dissociada do acompanhamento pedagógico, por meio de cursos, palestras e outras formas de apresentação de conteúdos, tende a apresentar baixo impacto na consolidação de

práticas pedagógicas inclusivas. Conforme evidenciado na pesquisa de campo, modelos formativos centrados na transmissão de conteúdos tornam-se pontuais e descontextualizados, não respondendo de maneira satisfatória às necessidades reais dos professores.

Para atender a essa demanda, torna-se necessário investir em processos de formação continuada em serviço, articulados ao cotidiano escolar e orientados por situações reais, por meio de estudos de caso, colaboração entre pares, planejamento coletivo e reflexão compartilhada sobre as práticas pedagógicas, em um processo mediado pela equipe pedagógica.

A formação das equipes pedagógicas e de gestão revela-se fundamental para a sistematização desse modelo de formação, pois, são essas instâncias que sustentam a implementação e a continuidade de processos coletivos de formação. Cabe, especialmente, ao coordenador pedagógico atuar como articulador entre as demandas do cotidiano escolar, as políticas educacionais e as necessidades formativas dos professores.

Diante disso, sugere-se que a Secretaria de Educação do município ao qual está vinculado a unidade pesquisada implemente formações específicas para coordenadores pedagógicos, com foco no acompanhamento pedagógico dos professores, assegurando uma sistematização que contemple planejamento, registro, análise e devolutiva das práticas pedagógicas, por meio dos *feedbacks* formativos. Tal formação deve subsidiar o coordenador para atuar como mediador dos processos formativos em serviço, contribuindo para a qualificação do trabalho docente e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

A pesquisa de campo evidência, ainda, a necessidade de revisão das funções atribuídas ao coordenador pedagógico, uma vez que muitos profissionais se encontram envolvidos em múltiplas demandas administrativas, em detrimento de sua função central, que deve ter como foco a qualidade do ensino e das práticas inclusivas. Garantir uma carga horária mínima destinada ao acompanhamento pedagógico constitui elemento essencial para a efetivação dessa função.

Outro aspecto fundamental refere-se à garantia do cumprimento da hora-atividade por todos os professores, o que exige organização intencional por parte da gestão educacional, de modo a evitar que as urgências do cotidiano inviabilizem esse tempo como espaço formativo. É imprescindível assegurar que parte desse

período seja destinada à formação e que os temas abordados estejam alinhados à melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Ressalta-se que a organização do tempo e do espaço é fundamental no processo de acompanhamento pedagógico; entretanto, a efetividade dessa ação exige uma sistematização sustentada pela articulação entre a gestão escolar e a equipe pedagógica, bem como pela definição clara das etapas do acompanhamento pedagógico: observação em sala de aula, registro das práticas e planejamento das devolutivas formativas. Essas etapas não devem ocorrer de forma empírica ou pontual, mas devem integrar, de modo intencional, as ações formativas do coordenador pedagógico.

Na prática cotidiana, o acompanhamento pedagógico pode ser organizado por meio de uma agenda semanal sistemática, indicando os professores a serem acompanhados, o número de devolutivas previstas e de observações em sala de aula, caso seja necessário. Em alguns casos, esta etapa se mostra necessária para acompanhamento da prática cotidiana; em outros, as demandas emergem durante a mediação pedagógica; e há situações em que as práticas desenvolvidas se mostram eficazes, podendo inclusive, ser socializadas em momentos formativos.

Destaca-se, ainda, a importância da atuação dos professores especialistas, especialmente no papel de mediadores nos processos formativos, fortalecendo a ação cooperativa entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum. A organização do atendimento ao estudante na sala de recursos deve resultar de um planejamento articulado entre os diferentes profissionais, considerando o caráter complementar do AEE, conforme definido na legislação vigente.

Ressalta-se que a organização de modelos formativos como o proposto nesta pesquisa requer que a gestão educacional conheça profundamente sua unidade escolar, suas potencialidades e fragilidades. Cabe à gestão estruturar a proposta, discuti-la com o Conselho Escolar e com o corpo docente e buscar o apoio da Secretaria de Educação para sua implementação.

No que se refere ao segundo eixo da pesquisa, os dados evidenciam a necessidade de maior clareza quanto à função do PEI como instrumento pedagógico orientador da organização do trabalho docente e da acessibilidade curricular. Observa-se que diferentes compreensões sobre o PEI coexistem na

escola, indicando a necessidade de ações formativas que promovam sua apropriação coletiva, tanto no âmbito conceitual, quanto na prática pedagógica cotidiana.

Como espaço de pesquisa, propõe-se o enfrentamento das diferentes compreensões sobre o PEI em múltiplas frentes: no coletivo, para que todos compreendam o conceito de PEI, sua finalidade e seu uso no cotidiano escolar; em grupos específicos, com diálogos voltados às estratégias de acessibilidade curricular para deficiências específicas; e em momentos individuais, com orientações direcionadas ao planejamento de práticas curriculares acessíveis voltadas ao estudante atendido.

Ao apontar caminhos para a sistematização da formação continuada e a construção de práticas pedagógicas curriculares acessíveis, por meio do PEI, esta pesquisa amplia as possibilidades de colaboração entre os professores e o olhar destes para as especificidades dos estudantes, colaborando com a efetivação da educação inclusiva.

Por fim, ressalta-se que as propostas apresentadas nesta pesquisa não devem ser compreendidas como modelos a serem seguidos, mas como referências para a organização e a sistematização da formação continuada na unidade escolar, tendo a inclusão como eixo prioritário, em consonância com as realidades locais.

Ao apontar caminhos para o fortalecimento da formação em serviço, do acompanhamento pedagógico e do uso do PEI, compreendidos como responsabilidades compartilhadas entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar, esta pesquisa contribui para o fortalecimento do trabalho coletivo, para o reconhecimento das especificidades dos estudantes e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, reafirmando o compromisso da escola com o direito à aprendizagem.

10. REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving Schools, Developing Inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006. Disponível em: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134193455_A23772517/preview-9781134193455_A23772517.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

AINSCOW, Michael. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa pode ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 11–23. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 26 jan. 2026.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Definition of intellectual disability**. 2021. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 11 maio 2025.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Especial no Brasil: da integração à inclusão revisitada. In: OLIVEIRA, R. P.; DUARTE, N. C. (orgs.). **Políticas de Educação Especial: perspectivas contemporâneas**. Campinas: Autores Associados, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Glhevysson dos Santos; SANTOS, Caroline Delfino dos. O currículo escolar em diálogo com a inclusão da pessoa com deficiência. **Cadernos UniFOA**, v. 15, n. 42, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v15.n42.2964>. Acesso em: 11 maio de 2025.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial (spe), p. 69-84, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0069.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb50_01.pdf. Acesso em: 10 maio de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 50, de 20 de setembro de 2023**. Diretrizes para a elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/parecer-cne/ceb-n-50-de-20-de-setembro-de-2023-510678924>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 10 abril de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 11 maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm. Acesso em: 25 abril de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 10 abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 11 abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 12 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014 – MEC/SECADI/DPEE.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15944-nota-tecnica-04-2014-secadi&category_slug=marco-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/portal-da-bncc/>. Acesso em: 09 nov. de 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Memnon, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Sabrina Fernandes de et al. Deficiência intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas. **Revista INFAD de Psicología**, v. 2, n. 1, p. 231–240, 2023. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2512>. Acesso em: 26 de ago.

CECÍLIO, Camila. **A importância da formação continuada para a educação inclusiva**. DIVERSA, 10 nov. 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/a-importancia-da-formacao-continuada-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 02 jan. de 2026.

CORSINO, Patrícia; FERREIRA, Sílvia (orgs.). **A organização do trabalho pedagógico na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2015. Acesso em: 05 jan. de 2025.

DEBONA, Ana Lúcia Zancanella; PASSOS, Joelva Eler. A construção da história inclusiva. In: MACHADO, S. G.; LORETE, E. O. (Orgs.). **Educação inclusiva: múltiplas práticas e olhares**. Venda Nova do Imigrante, ES: IFES, 2019. p. 33-45. Disponível em: https://vendanova.ifes.edu.br/images/stories/E-book_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_m%C3%BAtiplas_pr%C3%A1ticas_e_olhares.pdf. Acesso em: 11 de mar. de 2025.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 123–138, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Yk8nAAAYAAJ>. Acesso em: 14 mar. de 2025.

DUTRA, Cláudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília: OEI, 2024. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 15 abr. de 2025.

ESTEF, Suzanli; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 198–208, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74080>. Acesso em: 13 jun. de 2025.

ESTEF, Suzanli; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual sob o viés do PEI. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT10/TRABALHO_COM_PLETO_EV174_MD5_ID12191_TB1681_01122022090452.pdf. Acesso em: 28 dez. de 2025.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos; MEDEIROS, Bruna de Assunção; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Inclusão/exclusão. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.

(org.). **Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:7f0342fa-5de6-4833-bdf4-47f95f12d7d4>. Acesso em: 10 nov. de 2025.

FERRER, Rossana Farias Queiroz; SILVA, Luziel Augusto da. Trajetória histórica da educação especial. In: **CINTEDI**, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA22_ID2668_12082018235224.pdf. Acesso em: 14 mar. de 2025.

FLORIAN, Lani. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences. **Scottish Educational Review**, v. 47, n. 1, p. 5-14, 2015. Disponível em: https://brill.com/view/journals/ser/47/1/article-p5_3.pdf. Acesso em: 13 mar. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-da-autonomia.pdf>. Acesso em: 17 jun. de 2025.

GASPI, Suelen de et al. Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Maringá: Atena, 2023. p. 236-245. Disponível em: http://www.pcm.uem.br/uploads/metodologia-da-pesquisa-em-educaaao-e-ensino-de-ciancias_1685038036.pdf. Acesso em: 12 de out. de 2025.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79–100, 2012. Disponível em: https://web.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012. Acesso em: 11 nov. de 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yj87j/>. Acesso em: 11 nov. de 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 20, n. 28, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678?utm>. Acesso em: 11 nov. de 2025.

GOVERNO DO PARANÁ. **SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar**. Disponível em: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso em: 11 set. de 2025.

GUERRA, Julianne Viana; MASCARO, Cristina Angélica. Extensão universitária como prática educativa na promoção da educação inclusiva. **Anais do Seminário Formação Docente**, v. 6, n. 6, 2025. Disponível em:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/10590>. Acesso em: 16 out. de 2025.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da PNE-EI. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, p. 872-889, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766273012>. Acesso em: 15 maio de 2025.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. V. **Inclusão, o olhar que ensina!** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61678/1/2021_liv_fglustosa.pdf. Acesso em 20 dez. de 2025.

MASCARO, C. A. A. C; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, p. 132–145, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57019>. Acesso em: 12 nov. de 2025

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12–22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 15 maio de 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do PEI**. 2017. Tese (Doutorado) – UERJ. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10445>. Acesso em: 15 fev. de 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; ESTEF, Suzanli. Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual. **CONEDU**, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/91576>. Acesso em: 15 out. de 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

MIRANDA, A. P. B. História, Deficiência e Educação Especial. **Histedbr On-line**, n. 15, p. 11-20, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 15 maio de 2025.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. O professor reflexivo. **CELTE**, v. 2, n. 3, p. 91–104, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1654>. Acesso em: 15 maio de 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://archive.org/details/MORINEdgar.OsSeteSaberesNecessariosAEducacaoDoFuturo>. Acesso em: 18 jul. de 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1–14, 2024. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/777>. Acesso em: 10 maio de 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/>. Acesso em: 10 mar. de 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa n.º 001/2025 – DEDUC/SEED**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2025-12/instrucao_normativa_no_001_2025_deducseed.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. **Elaboração e validação de um PEI para alunos com autismo**. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33958>. Acesso em: 12 jul. de 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**. 2009. Tese (Doutorado). Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf. Acesso em: 15 maio de 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil (1973-2013)**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>. Acesso em: 16 maio de 2025.

PRESTES, Zóia; TUNES, Elizabeth. Pontes ou muralhas. **Revista Educativa**, v. 8, n. 1, p. 49–61, 2005. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/12439/5727>. Acesso em: 18 maio de 2025.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655–664, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/>. Acesso em: 15 abr. de 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Documento orientador: observação de sala de aula**. 2016. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/documento-orientador-protocolo-de-observao-em-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 15 jan. de 2025.

SARTORI, Jerônimo (org.). **Planejando a ação do coordenador pedagógico**. 2024. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/8325/1/Planejando%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20do%20coordenador%20pedag%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 15 jan. de 2025.

SILVA, Antonio Luiz da. A deficiência intelectual em debate. **Campo do Saber**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/campodosaber/issue/view/36>. Acesso em: 12 ago. de 2025.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. **Revista Educação Pública**, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>. Acesso em: 12 ago. de 2025.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial. **Educar em Revista**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96110>. Acesso em: 12 ago. de 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. 1999. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2681>. Acesso em: 12 ago. de 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o PEI. **Revista Brasileira de Educação**, 2018. Disponível em: <https://site.conpedi.org.br/publicacoes/906terzx/509v5q58/UtmKaNTtqO5D6u78.pdf>. Acesso em: 12 set. de 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores sem graduação na educação básica representam 12,5%**. 2025. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/professores-da-educacao-basica-sem-graduacao-sao-125-segundo-anuario-2025/33404.html?utm>. Acesso em: 12 ago. de 2025.

UMUARAMA (PR). **Orientação Pedagógica nº 001/2025**. Disponível em: <https://www.umuarama.pr.gov.br/secretaria-de-educacao>. Acesso em: 12 dez. de 2025.

VAZ, Cátia; ESTABEL, L. B. Incursão histórica da política de educação especial no Brasil. **Olhares & Trilhas**, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/67851>. Acesso em: 22 ago. de 2024.

VIZCARRA, Alicia Allendez. **Propuesta para la mejora del proceso de observación de aula**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.uahurtado.cl/server/api/core/bitstreams/1dedb546-f945-427f-9b9e-3a0622782de3/content>. Acesso em: 12 out. de 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** 2022. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 5 ago. de 2025.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento. **Educação e Pesquisa**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. de 2025.

WEISS, Maria Lucia Leme. **Psicopedagogia clínica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

11. APÊNDICE

ANEXO A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA

À

Direção da Escola Municipal Sebastião de Mattos
A/C Prof. Maria Magali Dorigan Bondezan
Rua Anísio Francisco Silva, 2544 – Conj. Porto Belo

Prezada diretora,

Venho por meio desta, apresentar uma proposta de pesquisa a ser realizada em vossa instituição, intitulada "A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I". Meu nome é Rozangela Barbosa Cardoso, mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá – UEM – Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar as práticas inclusivas de acessibilidade curricular oferecidas aos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino comum. Compreender como essas práticas são implementadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I permitirá identificar desafios e propor estratégias para melhorar o atendimento educacional a esses alunos.

A metodologia da pesquisa será de natureza qualitativa, aplicada, exploratória e participativa, envolvendo análise bibliográfica e levantamento de dados de campo. Pretendo realizar entrevistas e observações em sala de aula, sempre respeitando as normas éticas de pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes e o sigilo das informações coletadas.

Peço, gentilmente, a colaboração da escola para a realização deste estudo, que visa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Gostaria de agendar uma reunião para discutir os detalhes da pesquisa e esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Agradeço desde já pela atenção e coloco-me à disposição para fornecer mais informações.

Atenciosamente,

Umuarama/PR, ____/____/____

Informações sobre pesquisador, orientador e COPEP

Mestranda: Rozangela Barbosa Cardoso

E-mail: rozangela.cardoso.uem.turma4@gmail.com

Telefone: 55 44 99181-0269 - Umuarama/PR

Orientador/a: Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro.

E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com

Telefone: 55 21 98585-3718 - Rio de Janeiro/RJ

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - COPEP

E-mail: copep@uem.br

Telefone: 55 44 3011-4597 - Maringá/PR

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -
PROFISSIONAIS**

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) a participar, na condição de profissional da escola como voluntário (a) na pesquisa intitulada “A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I”, realizada pela pesquisadora Rozangela Barbosa Cardoso, sob orientação da professora, Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, da Universidade Estadual de Maringá. Esta pesquisa é realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e tem como objetivo principal “Investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com Deficiência Intelectual em uma sala de aula regular do Ensino Fundamental, no município de Umuarama-PR, a fim de analisar práticas pedagógicas inclusivas relacionadas ao estudantes com deficiência intelectual visando estruturar um protocolo para elaboração e aplicação do PEI-Plano de Atendimento Individualizado, com propostas de atividades que poderão ser utilizadas pelos profissionais da escola.

Ao aceitar este convite, você fica ciente de que será realizada observação na sala de aula para coletar informações sobre crianças com deficiência intelectual, no ensino regular, bem como as práticas pedagógicas realizadas com estes estudantes. Fica garantido a manutenção do sigilo de identidade e o respeito à privacidade, inclusive após o término da pesquisa ou em publicações futuras, sendo que os dados coletados serão guardados sob responsabilidade da pesquisadora.

Neste termo, fica ciente de que tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo e isso não acarretará nenhum prejuízo. Do mesmo modo, é livre para solicitar acesso aos resultados deste estudo. Também está informado(a) sobre os riscos envolvidos, tais como possíveis desconfortos na realização de atividades. Estas não poderão atrapalhar o desenvolvimento do meu trabalho ou da dinâmica da aula em relação aos estudantes. Diante de qualquer

possível desconforto, a atividade será interrompida, conforme seu desejo. Outro possível risco é o de vazamento de dados. A fim de minimizá-lo, informações de nomes e marcações não constarão nas anotações de pesquisa, que por sua vez não contam com um público amplo de participantes.

Quanto aos benefícios, fica ciente de que, nesta pesquisa, desejamos contribuir para o debate acadêmico e pedagógico acerca da inclusão de indivíduos com deficiência intelectual, fornecendo subsídios teóricos e práticos para que educadores e profissionais da área possam promover uma educação inclusiva, respeitando as singularidades e potencialidades de cada criança.

A pesquisa só terá início após a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UEM (COPEP). O Comitê é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Fui informada(o) que em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, o COPEP poderá ser consultado: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4 – CEP: 87020-900, Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597. Atendimento de 2ª a 6ª feira, das 8h30 às 11h30 e das 14h às 17h20. E-mail: copep@uem.br. Para atendimento presencial, o Comitê solicita a gentileza de agendamento de horário.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas. O profissional participante ficará com uma via deste documento, ficando a outra com a pesquisadora, que estará à disposição para qualquer dúvida:

Mestranda/o: Rozangela Barbosa Cardoso

E-mail: rozangela.cardoso.uem.turma4@gmail.com

Telefone: 55 44 99181-0269

Maringá, ____ de _____ 20____

Assinatura do profissional participante

Assinatura do pesquisador responsável pela aplicação da pesquisa

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

Prezado, você está sendo convidado a autorizar, na condição de pai/mãe ou responsável pelo menor _____ a participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada “A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I”, realizada pela pesquisadora Rozangela Barbosa Cardoso, sob orientação da professora, Dr.^a Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa é realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e tem como objetivo principal “Investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com Deficiência Intelectual em uma sala de aula regular do Ensino Fundamental, no município de Umuarama-PR, a fim de analisar práticas pedagógicas inclusivas relacionadas ao estudantes com deficiência intelectual visando estruturar um protocolo para elaboração e aplicação do PEI-Plano de Atendimento Individualizado, com exemplos de atividades.

Neste convite, o responsável fica ciente de que será realizada uma observação do seu filho(a) em sala de aula para coletar informações importantes sobre crianças com deficiência intelectual no ensino regular. Neste termo, fica garantida a manutenção do sigilo de identidade e o respeito à privacidade, inclusive após o término da pesquisa ou em publicações futuras, sendo que os dados coletados serão guardados sob responsabilidade da pesquisadora. O(A) senhor(a) está ciente que tem o direito de retirar o consentimento em qualquer fase do estudo e isso não acarretará nenhum prejuízo. Do mesmo modo, é informado(a) sobre a liberdade para pedir o acesso aos resultados deste estudo. Também está sendo informado(a) dos riscos envolvidos, tais como possíveis desconfortos na realização de atividades. As atividades desenvolvidas serão de caráter lúdico, sempre atentas às condições da participante. Diante de qualquer possível desconforto, a atividade será interrompida. Outro possível risco é o de vazamento de dados. A fim de minimizá-lo, informações de nomes e marcações não constarão nas anotações de pesquisa, que por sua vez não contam com um público amplo de participantes.

Quanto aos benefícios, o responsável fica ciente de que a pesquisa busca contribuir para com o debate acadêmico e pedagógico acerca da inclusão de indivíduos com deficiência intelectual, fornecendo subsídios teóricos e práticos para que educadores e profissionais da área possam promover uma educação inclusiva, respeitando as singularidades e potencialidades de cada criança. O responsável fica ciente, neste termo, de que a pesquisa só terá início após a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UEM (COPEP). O Comitê é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, o COPEP poderá ser consultado: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4 – CEP: 87020-900, Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597. Atendimento de 2ª a 6ª feira, das 8h30 às 11h30 e das 14h às 17h20. E-mail: copep@uem.br. Para atendimento presencial, o Comitê solicita a gentileza de agendamento de horário. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas. O/A responsável legal da criança participante ficará com uma via deste documento, ficando a outra com a pesquisadora, que estará à disposição para qualquer dúvida:

Mestranda/o: Rozangela Barbosa Cardoso

E-mail: rozangela.cardoso.uem.turma4@gmail.com

Telefone: 55 44 99181-0269

Maringá, _____ de _____ 20____

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável pela aplicação da pesquisa

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO

Querido estudante,

Meu nome é Rozangela Barbosa Cardoso. Quero convidá-lo a participar de uma pesquisa que irei realizar aqui na sua escola. Na pesquisa busco entender como a inclusão funciona aqui nesta escola. Minha pesquisa tem o título de "A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I". Inclusão significa que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam se sentir aceitos e valorizados na escola.



Fonte: <https://diariodainclusaosocial.com/>

O que eu como pesquisadora irei fazer? Eu estarei presente na sua sala de aula algumas vezes. Vou combinar com sua professora sobre os dias que poderei assistir às aulas. No dia que eu estiver presente na sua sala de aula, poderei fazer algumas perguntas sobre as atividades que você estará realizando e até ajudá-lo caso você necessite e se, sua professora concordar. Você só responderá as minhas perguntas, se quiser. Também irei observar seus materiais. Para isso vou tirar fotos do seu caderno, se você concordar. Eu prometo que minha presença não irá atrapalhar você, na sua sala de aula e você não ficará sozinho comigo e nem precisará sair da sua sala para realizar nenhum tipo de atividade comigo, mas se quiser minha ajuda poderá me solicitar.



Fonte: <https://br.freepik.com/vetores-premium>

Esta pesquisa não trará riscos para você. Queremos apenas ouvir o que você pensa e sente sobre a aula e sobre as atividades que faz. Não haverá nenhum incômodo a você e caso, se sentir incomodado, você pode falar a qualquer momento. Você não é obrigado a participar, mas sua participação ajudará a pesquisadora e todas as crianças que precisam se sentir acolhidas. Se não quiser continuar participando em qualquer momento, você pode nos avisar. Sua decisão de não participar não terá nenhuma consequência negativa para você. Tudo o que me disse ou o que observar será guardado somente para mim, não vou compartilhar com ninguém. Se você tiver qualquer dúvida, pode perguntar para mim ou falar com um adulto de sua confiança, como seus pais ou professores. Havendo dúvidas sobre a pesquisa, os seus responsáveis podem entrar em contato com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597. E-mail: copep@uem.br. horário: 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, é desejável agendar horário.

Se você entendeu tudo e quer participar da pesquisa, por favor assine seu nome abaixo.

Eu entendi o que vai acontecer na pesquisa e quero participar.

Assinatura _____

Data: ____/____/____

ANEXO E

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Eu, **Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso** portador(a) do CPF nº **929.430.809-00** na qualidade de Secretária Municipal de Educação de Umuarama, responsável pelas unidades educacionais da rede municipal autorizo a realização da pesquisa intitulada " A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I" a ser conduzida pela mestranda Rozangela Barbosa Cardoso, do programa de mestrado da Universidade Estadual de Maringá – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI sob a orientação da Prof. Dr(a). Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro.

A referida pesquisa tem como objetivo “Investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com Deficiência Intelectual “e será realizada em salas comuns, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I com matrículas de alunos público-alvo da educação especial, especificamente com deficiência intelectual. A pesquisa se estenderá aos profissionais que atendem os alunos.

Estou ciente de que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e que a identidade dos participantes será preservada em conformidade com as normas éticas aplicáveis. A pesquisa será devidamente aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail:

copep@uem.br. horário: 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, desejável agendar horário.

Autorizo a coleta de dados e o uso das instalações da **Escola Municipal Sebastião de Mattos** para a realização desta pesquisa, conforme descrito no projeto apresentado pela pesquisadora.

Umuarama, 03 de setembro de 2024.



Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso
Secretária de Educação

Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso

Secretária Municipal de Educação

**PREFEITURA MUNICIPAL DE UMUARAMA
ESTADO DO PARANÁ**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Eu, **Maria Magali Dorigan Bondezan**, portador(a) do CPF nº **852.949.189-00**, na qualidade de diretora da **Escola Municipal Sebastião de Mattos**, situada à **Anísio Francisco Silva, nº2544- Conjunto Porto Belo**, autorizo a realização da pesquisa intitulada " A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I" a ser conduzida pela mestrandia **Rozangela Barbosa Cardoso**, do programa de mestrado da Universidade Estadual de Maringá – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI sob a orientação da Prof. Dr(a). **Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro**.

A referida pesquisa tem como objetivo "Investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com Deficiência Intelectual "e será realizada em salas comuns, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I com matrículas de alunos público-alvo da educação especial, especificamente com deficiência intelectual. A pesquisa se estenderá aos profissionais que atendem os alunos.

Estou ciente de que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e que a identidade dos participantes será preservada em conformidade com as normas éticas aplicáveis. A pesquisa será devidamente aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala do COPEP, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. horário: 2ª a 5ª feira - das 7h40 às 11h40; 6ª feira das 13h30 às 17h30, exceto nos dias de reunião. Para atendimento presencial, desejável agendar horário.

Autorizo a coleta de dados e o uso das instalações da **Escola Municipal Sebastião de Mattos** para a realização desta pesquisa, conforme descrito no projeto apresentado pela pesquisadora.

Umuarama, 29 de agosto de 2024.



Maria Magali D. Bondezan
Diretora - RG 5.182.376-1
Port.1776/2021-DOE14/12/2021

**ESCOLA MUNICIPAL
SEBASTIÃO DE MATTOS**
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
R. ANÍSIO FRANCISCO SILVA Nº 2544
FONE: (44)3906-1086
CONJUNTO PORTO BELO
CEP: 87506-260 - UMUARAMA - PR

ANEXO G

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum: acessibilidade no currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I.

Pesquisador: Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83001524.6.0000.0104

Instituição Proponente: UEM-CCH-DTP - Departamento de Teoria e Prática da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.226.635

Apresentação do Projeto:

Para a elaboração deste parecer, as informações necessárias foram retiradas do documento Informações Básicas do Projeto. Trata-se de um projeto do pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá, que, por se tratar de:

2. Protocolo que, por suas características e múltiplas abordagens teórico-metodológicas, alinha-se ao contido na Resolução 510/2016.

Este é um estudo do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -DTP - Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, desenvolvido pelo(a) assistente de pesquisa ROZANGELA BARBOSA CARDOSO, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, utiliza-se de análise documental e literária; coleta de dados com observação in loco, análise de materiais de professores e de alunos; entrevistas e questionários com os docentes que atendem os alunos com deficiência intelectual. O protocolo prevê a investigação científica busca-se refletir sobre como a acessibilidade curricular voltada para os estudantes com deficiência intelectual tem sido planejada e realizada no cotidiano das práticas pedagógicas. A pesquisa-ação será realizada em salas comuns, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I em uma escola pública, num município do noroeste do estado do Paraná, no município de Umuarama- PR.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.226.635

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário deste estudo é Investigar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade curricular para estudantes com Deficiência Intelectual.

Os Objetivos Secundários são:

Investigar a literatura sobre o tema Acessibilidade Curricular no âmbito da inclusão para alunos com deficiência intelectual.- Analisar práticas pedagógicas inclusivas relacionadas ao estudantes com deficiência intelectual na primeira etapa do Ensino Fundamental.- Investigar práticas pedagógicas inovadoras no atendimento do estudante, no contexto da diversidade.- Estruturar um protocolo para elaboração e aplicação do PEI, com exemplos de atividades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo de desenho qualitativo desenvolvido com dados bibliográficos e literários, além de levantamento de dados por meio de pesquisa de campo inclui profissionais e alunos com deficiência intelectual realizado em/no a Escola Municipal Sebastião de Mattos localizada no município de Umuarama - PR, é relevante social e cientificamente por tornar-se um referencial pedagógico pela comunidade escolar contendo propostas pedagógicas que poderão ser utilizadas como referência na prática cotidiana dos professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. Apresenta as autorizações necessárias.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

ANEXO H

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES REGENTES

1. Professor (a), como você vê a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas salas de aula de ensino comum?
2. Na nossa pesquisa tratamos especificamente sobre a inclusão do estudante com deficiência intelectual. Quanto você se sente preparado para atendimento do estudante com deficiência intelectual? Explique.
3. Você participou de alguma formação sobre a inclusão do estudante com deficiência intelectual? Se sim, a formação deu um suporte necessário para que você tenha segurança no atendimento do estudante?
4. Você considera que o estudante com deficiência intelectual pode aprender o mesmo conteúdo do currículo da turma?
5. Como você tem trabalhado os conteúdos em sala de aula, considerando a heterogeneidade dos estudantes?
6. Você elaborou o PEI para o estudante com deficiência intelectual?
7. Você participou de formação para a elaboração do PEI? Se não, como as informações sobre esse instrumento chegaram a você?
8. Para a elaboração do PEI você conta com a colaboração de outros profissionais, como professor do AEE, de apoio ou outros profissionais
9. Como a elaboração do PEI pode colaborar no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, principalmente deficiência intelectual?
10. Você acredita que o PEI é um instrumento que contribui com seu trabalho ao pensar na organização pedagógica para os estudantes com necessidades educacionais específicas?
11. Professora, aqui em Umuarama, “A Rede Pedagógica Colaborativa – RPC” organiza as rotinas semanais com as aulas a serem realizadas em sala. Há previsão, nestas aulas de adaptações para estudantes com necessidades educacionais especializadas?
12. Como você planeja as adequações aos estudantes com deficiência intelectual no seu dia a dia?

ANEXO I

1. Formação pedagógica.
2. Formação na Educação Especial.
3. Tempo de experiência como professor.
4. Experiência profissional com estudantes público-alvo da educação especial.
5. Desafios enfrentados por você, no atendimento dos estudantes com deficiência e especificamente, com deficiência intelectual.
6. Necessidades específicas do estudante com Deficiência Intelectual.
7. Potencialidades que o (os) estudante(s) com deficiência intelectual apresenta.
8. Como é o processo de aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual matriculado na sua sala de aula?
9. Você segue o currículo da mesma forma para toda sua turma ou faz diferenciação para seu estudante com deficiência intelectual?
10. São utilizados materiais pedagógicos diferenciados para a compreensão do conteúdo para o aluno com DI?
11. As estratégias pedagógicas utilizadas com o aluno DI servem aos propósitos de aprendizagem dos demais estudantes?

ANEXO J**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA DO ENSINO COMUM****1-Número de alunos da sala de aula.****2-Números de alunos, especificamente, com necessidades educacionais específicas, presentes na sala de aula.****3- Permanência do estudante com Deficiência Intelectual em sala.**

- ☐ O estudante permanece todo o período previsto dentro da sala de aula.
- ☐ O estudante é retirado da sala de aula e faz atividades somente com a professora de apoio.
- ☐ O estudante é retirado da sala de aula e faz atividades específicas com outros profissionais.
- ☐ O estudante é retirado da sala de aula quando apresenta necessidade.

4-Possui materiais pedagógicos expostos na sala de aula que sirvam de consulta para os estudantes. (*cartazes, textos, quadros de números, imagens, alfabeto, etc.*)

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Alguns _____

5-Qualidade do uso das referências pedagógicas utilizadas no cotidiano.

- ☐ Os materiais são fixados na sala, deixadas no mesmo espaço por dias sem ser utilizado como referências para os alunos.
- ☐ Os materiais são substituídos de acordo com os conteúdos trabalhados independente do componente.
- ☐ O professor é um incentivador do estudante para que procure referências na sala de aula que o ajude na busca por informações.
- ☐ Não há na sala de aula materiais pedagógicas expostos que possam ser utilizados pelo estudante como suporte pedagógico para suas necessidades pedagógicas.

6-Interação dos alunos com Deficiência Intelectual com os colegas de turma.

- ☐ O aluno é convidado pelos colegas ao se organizar grupos de estudos em sala.
- ☐ O estudante é aceito no grupos quando deseja nele participar.
- ☐ O estudante tem voz e vez ao participar dos grupos de alunos.
- ☐ O agrupamento produtivo considerando os níveis de aprendizagem dos estudantes é estipulado a partir do planejamento prévio do professor.
- ☐ Não há realização de atividades em grupos.

7-Quanto à Interação professor e alunos (o) com NEEs.

- () O estudante tem autonomia para se locomover pela sala em busca da(o) professor e/ ou dos colegas.
- () O professor é atento às necessidades do estudante.
- () O estudante recorre ao professor ao não compreender o comando ser realizado.
- () O professor garante que o comando seja compreendido pelo estudante com NEEs.
- () O professor faz as mediações necessárias para que o estudante realize as atividades.
- () O estudante depende do professor de apoio sempre que precisa realizar alguma atividade.

8-Os elementos pedagógicos utilizados na elaboração do Plano de aula que são colocados em prática, na aula observada:

- () Introdução
- () Desenvolvimento
- () Conclusão
- () Tarefa de casa
- () Correção de tarefas
- () Adaptações para alunos com Necessidades Educacionais Específicas
- () Outros _____

9-Comando do professor para a realização das atividades na aula observada considerando o estudante com NEEs:

- () Oportuniza situações desafiantes considerando a necessidade e o potencial do estudante.
- () Simplifica as atividades para os estudantes com NEEs de acordo com o conhecimento que já possui.
- () As atividades são organizadas considerando seu nível de entendimento do estudante do NEEs.
- () Os comandos são realizados somente coletivamente sem que haja atendimento individual ao estudante com NEEs.
- () Os comandos são repetidos quando necessário, aos alunos com NEEs.

10-Material pedagógico utilizado pelo professor na condução do conteúdo.

- () Utiliza objetos concretos como apoio à compreensão o conteúdo estudado considerando às necessidades específicas dos estudantes.
- () Utiliza somente imagens que representam os objetos sem a utilização de objetos concretos.
- () O professor não utiliza materiais que contribuam para que o aluno visualize e compreenda o conceito apresentado.

ANEXO K

Roteiro de Análise de Materiais de Estudantes com Deficiência Intelectual (DI)

Tipo do material.

1- Organização espacial – Legibilidade - Estrutura do material - Uso de cores e símbolos

2- Aspectos Linguísticos - Estrutura de escrita -Ortografia – Segmentação – Vocabulário - Coesão e coerência

3- Aspectos Cognitivos - Habilidades relacionadas ao raciocínio e compreensão - Compreensão de instruções - Sequência lógica - Resolução de problemas - Generalização

4- Expressão e Comunicação - Desenho como forma de comunicação - Uso de gestos ou apontamentos - Coerência representacional - Descrição oral complementar

5- Interação com Adaptações e Suportes - Como o estudante utiliza recursos pedagógicos adaptados - Uso de material concreto - Durante uma atividade de contagem, só consegue responder corretamente quando utiliza palitos ou tampinhas.

ANEXO L

Roteiro de Análise de Planos de Aula e Materiais – Estudantes com DI

1. Identificação do Documento

Ano/Turma/Data

Componente Curricular:

Unidade Temática / Prática de Linguagem.

Objeto(s) de Conhecimento

Objetivo(s) de Aprendizagem

2. Atividades Permanentes

Momento inicial

Leitura em voz alta

Chamada

Contagem dos estudantes presentes

Correção da tarefa de casa

Apresentação da pauta do dia

Organização dos espaços.

3. Encaminhamentos Metodológicos

Introdução.

Desenvolvimento.

Fechamento.

4. Adaptações para Estudantes com necessidades educacionais específicas

5. Tarefa de Casa

Adequação para aluno com DI.

Adaptações necessárias.

6. Avaliação da Aprendizagem

Tipo de avaliação.

Adaptações necessárias.