



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA (UNILAB)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
(IFCE)
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE (PPGEF)
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

ALESSANDRA SABÓIA JUCÁ

**ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM
DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

REDENÇÃO - CE

2024

ALESSANDRA SABÓIA JUCÁ

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE POSSIBILIDADES E
DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva

REDENÇÃO -CE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Jucá, Alessandra Sabóia. J84a

Acessibilidade curricular na inclusão de alunos/as com deficiência nos anos finais do ensino fundamental: entre possibilidades e desafios / Alessandra Sabóia Jucá. - Redenção, 2025.

111f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva.

1. Currículo - Mudança. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas pedagógicas. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.9

ALESSANDRA SABÓIA JUCÁ

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM
DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE
POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (membro interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (membro externo)

Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar força, sabedoria e por estar sempre presente, principalmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Elzanira Sabóia e Carlos Alberto (*in memoriam*), que sempre falaram da importância dos estudos, acreditaram em mim e deixaram valores que me acompanham diariamente.

Aos meus filhos, Aléxia Sabóia, minha primogênita, e Carlos Levi, meu caçulinha, que muitas vezes ficaram sem minha atenção para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Quero que este trabalho sirva como exemplo da importância dos estudos, assim como meus pais me ensinaram.

À Gislene, minha querida Nega, pelos cuidados e pelo amor que dedica ao Carlos Levi sempre quando preciso.

À minha orientadora, Geranilde Costa e Silva, cuja orientação, apoio, atenção e humanização tornaram esse processo mais leve e foram riquíssimos para o desenvolvimento deste trabalho, sou profundamente grata.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições e pelo olhar atento, que enriqueceram este trabalho e ampliaram minha visão sobre a temática.

Aos/às colegas de turma e professores/as do mestrado, com os quais partilhamos conhecimentos e desafios, e especialmente à Josiane, minha parceira de jornada desde o processo de seleção, pela parceria, pelo apoio e pela amizade.

À gestão escolar que me acolheu durante esta pesquisa, especialmente ao diretor Plácido Cavalcante, aos/as professores/as e, principalmente, à professora Maria Teresa, por me receberem com tanta generosidade. Agradeço ainda aos/as alunos/as, por me permitirem compartilhar e aprender com eles/elas.

À Lourdes, que contribuiu significativamente para a aprovação deste projeto no Comitê de Ética, com sua experiência e sugestões valiosas.

Ao Mário, meu vizinho, que sempre se dispõe para me ajudar com a diagramação, tornando o processo mais leve e organizado.

Ao Cristiano, que me apoiou na época da seleção e contribuiu imensamente com a sua ajuda e seu incentivo.

E, por fim, aos/às meus/minhas queridos/as amigos/as, que vibram e torcem por mim a cada conquista. Agradeço pela amizade e pelo apoio incondicional. Vocês são mega especiais!

“[...] Todas as pessoas em essência são diferentes, ao mesmo tempo se assemelham por características diversas tais como necessidade de pertencimento, de afeto, dentre outras. Nessa perspectiva não se pode caracterizar pessoas. Uma pessoa não é diferente de outra porque apresenta uma deficiência, ela é diferente simplesmente pelo fato de existir [...]”.

(Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 24)

RESUMO

A educação especial na perspectiva inclusiva requer transformações das práticas didático-pedagógicas utilizadas em salas de aula, de modo a garantir a participação e a aprendizagem do/a aluno/a, levando em consideração suas particularidades. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é investigar como a Acessibilidade Curricular (AC) está sendo mediada na inclusão de estudantes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada no município de Maracanaú (CE). Além disso, os objetivos específicos buscam identificar quais são as concepções docentes sobre a Acessibilidade Curricular, verificar a participação dos/as docentes em formações continuadas na área da educação especial na perspectiva inclusiva, averiguar as dificuldades encontradas pelos/as docentes para garantir uma inclusão de qualidade, bem como propor a aplicação de atividades curriculares voltadas à Acessibilidade Curricular. O estudo utiliza, como referencial teórico, vários autores, entre eles Correia (2016), Lustosa e Figueredo (2021) e Mantoan e Lanuti (2022). Frente a esse contexto, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário estruturado em duas partes junto a dez professores/as, sendo oito do ensino regular e dois da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, foi feita uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para compreender como a educação especial na perspectiva inclusiva está contemplada no contexto escolar. Também foram realizadas observações em sala de aula para avaliar se a Acessibilidade Curricular está sendo promovida. Em seguida, foram aplicadas intervenções pedagógicas para estimular a participação ativa e o acesso à aprendizagem dos/as educandos/as. A análise dos questionários se deu por meio da sistematização e tabulação das respostas. Após a conclusão das observações em sala de aula e das intervenções pedagógicas, foi realizada uma análise através da comparação dos registros das práticas pedagógicas, os objetivos e metas estabelecidos no Projeto Político Pedagógico e as respostas apontadas no questionário, buscando identificar padrões e lacunas. Os resultados mostram a necessidade de desenvolvimento de ações inclusivas, um maior entendimento sobre currículos acessíveis, a superação dos desafios e barreiras encontradas, a mudança de práticas pedagógicas e o reconhecimento das possibilidades dos/as estudantes com deficiência. Logo, é imprescindível avançar em direção a uma educação mais comprometida com a inclusão, onde a acessibilidade curricular seja uma realidade no dia a dia da sala de aula, valorizando as potencialidades de todos/as os/as estudantes, independentemente de terem deficiência ou não. Isso requer um compromisso contínuo de todos/as os/as

envolvidos/as no processo. Ressaltamos que as atividades curriculares aplicadas objetivando a Acessibilidade Curricular dos/as discentes com deficiência, assim como as necessidades apontadas pelos/as professores/as no questionário, serviram de base para a construção do produto didático desta dissertação.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular. Educação especial na perspectiva inclusiva. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Special education from an inclusive perspective requires transformations in didactic-pedagogical practices used in classrooms, in order to guarantee student participation and learning, taking into account their particularities. Given this, the general objective of the research is to investigate how Curricular Accessibility (CA) is being mediated in the inclusion of students with disabilities in the final years of elementary school at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, located in the municipality of Maracanaú (CE). Furthermore, the specific objectives seek to identify what teachers' conceptions about Curricular Accessibility are, verify the participation of teachers in continuing training in the area of special education from an inclusive perspective, investigate the difficulties encountered by teachers to guarantee quality inclusion, as well as propose the application of curricular activities aimed at Curricular Accessibility. The study uses, as a theoretical framework, several authors, including Correia (2016), Lustosa and Figueredo (2021) and Mantoan and Lanuti (2022). Given this context, we chose to develop collaborative action research with a qualitative approach. For data collection, a questionnaire structured in two parts was applied to ten teachers, eight from regular education and two from Youth and Adult Education (EJA). Furthermore, an analysis of the school's Pedagogical Political Project (PPP) was carried out to understand how special education from an inclusive perspective is included in the school context. Classroom observations were also carried out to assess whether Curricular Accessibility was being promoted. Next, pedagogical interventions were applied to encourage students' active participation and access to learning. The analysis of the questionnaires took place through the systematization and tabulation of responses. After completing classroom observations and pedagogical interventions, an analysis was carried out by comparing records of pedagogical practices, the objectives and goals established in the Pedagogical Political Project and the answers indicated in the questionnaire, seeking to identify patterns and gaps. The results show the need to develop inclusive actions, a greater understanding of accessible curricula, overcoming the challenges and barriers encountered, changing pedagogical practices and recognizing the possibilities of students with disabilities. Therefore, it is essential to move towards an education more committed to inclusion, where curricular accessibility is a reality in everyday classroom life, valuing the potential of all students, regardless of whether they have a disability or not. This requires continuous commitment from everyone involved in the process. We emphasize that the curricular

activities applied aiming at Curricular Accessibility for students with disabilities, as well as the needs highlighted by teachers in the questionnaire, served as the basis for the construction of the didactic product of this dissertation.

Keywords: Curriculum accessibility. Special education from an inclusive perspective. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

AC	Acessibilidade Curricular
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BCM	Base Curricular de Maracanaú
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CIES	Centro Integrado de Educação e Saúde
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CME	Conselho Municipal de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DIU	Dispositivo Intrauterino
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMB	Faculdade do Maciço de Baturité
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	—	Jogos utilizados em sala de aula.....	22
Figura 2	—	Classificação de botões.....	23
Figura 3	—	Botões para as equipes.....	23
Figura 4	—	Jogo “Quem sou eu”	24
Figura 5	—	Cadeia Alimentar.....	26
Figura 6	—	Ecologia.....	26
Figura 7	—	Fachada da escola.....	35
Figura 8	—	Espaço interno da escola.....	35
Figura 9	—	Linha do tempo da Educação Inclusiva.....	43
Figura 10	—	Peças do dominó.....	79
Figura 11	—	Sistemas e órgãos correspondentes.....	79
Figura 12	—	Fichas para classificação.....	80
Figura 13	—	Equipes de estudantes.....	81
Figura 14	—	Classificação das fichas.....	81
Figura 15	—	Trilha do conhecimento.....	82
Figura 16	—	Palavras para o bingo do Sistema Reprodutor.....	84
Figura 17	—	Cartelas do bingo.....	84
Figura 18	—	Sistema Reprodutor Masculino.....	85
Figura 19	—	Sistema Reprodutor Feminino.....	85
Figura 20	—	Pareamento de órgãos e funções.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	—	Evolução Histórica dos modelos de compreensão sobre deficiência.	39
Quadro 2	—	Barreiras enfrentadas pelas Pessoas Com Deficiência.....	40
Quadro 3	—	Dimensões da Acessibilidade.....	51
Quadro 4	—	Promovem ou não Acessibilidade Curricular em sala de aula comum.....	56
Quadro 5	—	Existência de projetos e ações pedagógicas desenvolvidas na escola para a EI.....	58
Quadro 6	—	Participação em cursos sobre EI.....	60
Quadro 7	—	Recursos pedagógicos disponibilizados na escola.....	61
Quadro 8	—	Acesso dos docentes ao diagnóstico dos alunos com deficiência.....	62
Quadro 9	—	Docentes de sala de aula comum e a busca de apoio e orientação com o docente do AEE.....	63
Quadro 10	—	Principais barreiras que dificultam a inclusão.....	64
Quadro 11	—	Principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com estudantes com deficiência.....	66
Quadro 12	—	Assuntos que gostariam de encontrar no produto educacional.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	— Realizam AC.....	56
Gráfico 2	— Existência de projetos e ações pedagógicas desenvolvidas na escola para a EI.....	58
Gráfico 3	— Participação em cursos sobre EI.....	59
Gráfico 4	— Recursos pedagógicos disponibilizados na escola.....	60
Gráfico 5	— Acesso dos docentes ao Diagnóstico dos estudantes com deficiência.....	62
Gráfico 6	— Docente de sala de aula comum e a busca de apoio e orientação do docente do AEE.....	63
Gráfico 7	— Existência de cuidadores.....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	APROXIMAÇÕES INICIAIS JUNTO À TEMÁTICA DA PESQUISA	20
2.1	TRAJETÓRIA DO MEU ENCANTAMENTO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	20
2.2	MINHA TEMÁTICA	28
3	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	31
3.1	TIPO DE PESQUISA	31
3.2	LOCAL DA PESQUISA	32
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	36
3.4	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	36
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	36
3.6	ASPECTOS ÉTICOS	37
3.7	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	37
3.8	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	37
3.9	PRODUTO EDUCACIONAL	38
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
4.1	SOCIEDADE, EXCLUSÃO E INCLUSÃO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS	39
4.2	PRINCÍPIOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
4.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS	47
4.4	CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: INTEGRANDO INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	48
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
5.1	DO QUESTIONÁRIO	55
5.2	DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA COMUM	68
5.2.1	Observação I: turma do 6ºa/manhã	69
5.2.2	Observação II: turma do 6ºb/manhã	70
5.2.3	Observação III: turma do 7ºb/manhã	71
5.2.4	Observação IV: turma do 8ºa/manhã	74
5.2.5	Observação V: turma do 8ºb/manhã	75

5.2.6	Observação VI: turma do 9ºa/manhã	76
5.2.7	Observação VII: turma do 9ºb/manhã	77
5.3	INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: ESTRATÉGIAS QUE PROMOVEM A PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM	78
5.3.1	Intervenção I: turma do 6ºa/manhã	79
5.3.2	Intervenção II: turma do 6ºb/manhã	81
5.3.3	Intervenção III: turma do 7ºb/manhã	82
5.3.4	Intervenção IV: turma do 8ºa/manhã	83
5.3.5	Intervenção V: turma do 8ºb/manhã	85
5.3.6	Intervenção VI: turma do 9ºb/manhã	86
5.4	DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	97
	APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
	APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE ÔNUS	106
	APÊNDICE III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	107
	APÊNDICE IV - TRABALHO DE PESQUISA	108
	APÊNDICE V – PRODUTO EDUCACIONAL	110

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais brasileiras avançaram consideravelmente, visando a efetivação da inclusão escolar. Destacam-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

No entanto, Figueredo e Lanuti (2024, p. 3) ressaltam que “a inclusão é um dos temas que há um bom tempo (no Brasil, pelo menos há três décadas) vem sendo amplamente discutido no cenário educacional e, ainda hoje, gera preocupação, dúvidas e incertezas”.

Nesse sentido, a inclusão merece a nossa reflexão, e uma perspectiva importante de uma escola inclusiva é que a instituição deve acolher, sem discriminação, todos/as os/as alunos/as, conforme preconizado pelas políticas públicas de educação inclusiva já citadas, garantindo também, um ensino de qualidade.

Desse modo, “quando falamos de educação inclusiva, estamos nos remetendo a um movimento filosófico e político mundial que prioriza: o acesso à educação, a participação em atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, a garantia do aprendizado” (Oliveira, 2023, p. 7).

Conforme apontado por Padilha (2018), o/a professor/a desempenha um papel fundamental no ensino ao conhecer a história de cada aluno/a, seja por meio de vivência em sala de aula ou de uma avaliação sistematizada. Ainda nesse contexto, o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva é constituído por alunos/as com deficiência, com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e com altas habilidades/superdotação.

Assim, esta pesquisa sobre acessibilidade curricular na inclusão de alunos/as com deficiência nos anos finais do ensino fundamental - entre possibilidades e desafios - surge como uma temática necessária dentro do contexto escolar, pois visa garantir que todos os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento, levando em consideração suas particularidades. Mantoan e Lanuti (2022, p. 51) defendem que “a maneira pela à qual os professores concebem o ato de ensinar é fundamental para que a escola seja esse lugar que acolhe a todos os alunos”.

Diante disso, para que o ensino de estudantes com deficiência seja efetivo, é muito importante também envolver ativamente a participação da família. A colaboração com a

família e o estabelecimento de uma rede de apoio ampla, incluindo profissionais de saúde e outros especialistas, desempenham um papel fundamental nesse processo.

Portanto, torna-se evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda não apenas mudanças por parte dos/as professores/as, mas também uma abordagem colaborativa e aberta à participação da comunidade escolar. Contudo, nem sempre os/as estudantes têm essa rede de apoio e nem sempre os/as educadores modificam suas práticas, podendo alguns resistir ao processo de inclusão escolar.

Como enfatizado por Heredero (2010, p.197):

A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e alunas e a formação de redes de apoio à inclusão.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a Acessibilidade Curricular (AC) está sendo mediada na inclusão de alunos/as com deficiência nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa. Já os objetivos específicos buscam identificar quais são as concepções docentes sobre a Acessibilidade Curricular; verificar se há ou não a participação docente em formações continuadas na área da educação especial na perspectiva inclusiva; averiguar as dificuldades encontradas pelos/as docentes para garantir uma educação especial na perspectiva inclusiva de qualidade, bem como propor a aplicação de atividades curriculares voltadas à Acessibilidade Curricular e fazer um levantamento da proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para a Acessibilidade Curricular. De modo que esta pesquisa está estruturada da seguinte forma:

O capítulo 2, “Aproximações iniciais junto à temática da pesquisa”, discorre sobre a trajetória que me levou a me encantar pela educação especial na perspectiva inclusiva, a sair da sala de aula comum e a assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Em seguida, apresento a escolha da temática da pesquisa: Acessibilidade Curricular.

Vale salientar que a escolha desse tema está relacionada às experiências que tenho vivenciado. Ao longo desses anos atuando no Atendimento Educacional Especializado, tenho ouvido diversas queixas por parte dos/as professores/as, que vão desde a dificuldade de eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento até a elaboração de atividades escolares inclusivas. Desafios que eu mesma já enfrentei na sala de aula comum.

No capítulo 3, “percursos metodológicos”, abordo o tipo de pesquisa, seu caráter qualitativo e sua abordagem como pesquisa-ação colaborativa. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal, com foco nos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental. Para coletar dados, foram empregados diferentes métodos, incluindo a aplicação de questionário, observação em sala de aula, intervenções pedagógicas, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e posterior análise dos questionários respondidos, os quais permitiram uma compreensão do tema em estudo, oferecendo valiosas informações sobre as práticas e percepções dos/as docentes na escola analisada.

Em seguida, o capítulo 4 apresenta a fundamentação teórica, dividida em 04 (quatro) seções. A seção 4.1, “Sociedade, exclusão e inclusão: transformações e desafios”, apresenta uma visão histórica dos modelos de compreensão sobre deficiência, as barreiras presentes na sociedade e a importância de promover a inclusão.

A seção 4.2, “Princípios legais para a educação especial na perspectiva inclusiva”, destaca as leis e diretrizes nacionais, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, que garantem políticas públicas inclusivas.

A seção 4.3, “Educação Inclusiva e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: compreendendo as diferenças”, realiza uma análise detalhada dessas perspectivas com base nos estudos de Pletsch e Fontes (2006), Capellini (2018), Lustosa e Figueiredo (2021), Rosa (2022) e Oliveira (2023).

A seção 4.4, “Currículo e Acessibilidade Curricular: integrando inclusão e educação de qualidade”, é dedicada à exploração desses conceitos. Os estudos de Stainback e Stainback (1999), Sacristán (2000), Silva (2005), Correia (2016), Mesquita (2017), Minetto (2021), Mantoan e Lanuti (2022) e Oliveira (2023) oferecem uma base teórica sólida, com abordagens que contribuem significativamente para o entendimento dos conceitos em questão.

No capítulo 5, “Resultados e Discussões”, optou-se por uma abordagem visual, utilizando gráficos, quadros e imagens para melhor visualização e compreensão dos dados. Durante a discussão dos resultados, foram identificadas várias questões pertinentes, incluindo desafios enfrentados pelos/as professores/as, práticas pedagógicas e percepções sobre a educação especial na perspectiva inclusiva na escola.

Em seguida, as considerações finais trazem reflexões sobre os desafios que precisam ser superados para garantir uma educação especial na perspectiva inclusiva que seja acolhedora, de qualidade e que promova a acessibilidade curricular de forma efetiva. Além disso, destaca-se a necessidade de investimento em formação continuada para os professores/as.

Por fim, o Produto Educacional¹ consiste em oferecer aos/às professores/as informações sobre educação especial na perspectiva inclusiva, abrangendo os marcos legais, relatos de experiência, sugestões de leituras, vídeos, cursos e propostas de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, busca incentivar os/as educadores/as a expandirem seus conhecimentos e a compreenderem que uma educação para todos/as e para cada um se constrói a partir da diversidade das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente que estimule a participação e o acesso à aprendizagem.

Espera-se que este e-book sirva como uma fonte inspiradora e que o aprendizado aqui oferecido motive os/as educadores/as a se reinventarem e persistirem, acreditando em uma educação que acolha e respeite as diferenças, sendo verdadeiramente inclusiva.

¹ O produto educacional elaborado é uma das exigências para a obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente. O e-book servirá de material de apoio para auxiliar o professor de sala de aula comum.

2 APROXIMAÇÕES INICIAIS JUNTO À TEMÁTICA DA PESQUISA

2.1 TRAJETÓRIA DO MEU ENCANTAMENTO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Sou professora da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza (CE) e atuei de 2012 a 2018 em salas de aula comuns, lecionando a disciplina de Ciências no Fundamental II. Meu interesse pela educação especial na perspectiva inclusiva surgiu em sala de aula, quando recebi um aluno com Deficiência Intelectual (DI)². Eu me sentia limitada, sem saber como desenvolver atividades para um estudante do fundamental II que ainda não era alfabetizado.

Mesmo assim, ele demonstrava bastante interesse em participar ativamente das aulas. No decorrer das atividades, percebi que o estudante sabia copiar e, assim, passou algumas aulas apenas copiando. Eram as mesmas atividades realizadas pelos/as demais colegas de sala. No entanto, só copiar não era o suficiente, e eu me perguntava: “O que posso fazer para que esse aluno tenha acesso a um ensino de qualidade e significativo?”. Contudo, eu não sabia como agir e nem por onde começar.

Até então, nunca havia participado de formações voltadas para a educação especial inclusiva. Dessa forma, a falta de conhecimento era uma barreira significativa. Percebendo essa limitação, resolvi buscar alternativas para superá-la, ampliando meus conhecimentos e, assim, apoiar o aprendizado dos/as estudantes.

Segundo Lustosa e Figueredo (2021, p.83), “a inclusão de estudantes com deficiência é o ‘eco’ do problema da qualidade estrutural, organizacional e pedagógica das escolas, com destaque também repercute para a formação dos professores”. Minetto (2021, p. 29), por sua vez, complementa afirmando que “[...] a busca constante por conhecimento e a formação continuada tornam o professor mais crítico e, assim, mais capacitado para tomar decisões e posicionar-se diante das mudanças da atualidade [...]”.

Além disso, percebi que, em outras turmas, havia alunos/as com deficiência. Alguns não frequentavam as aulas porque não apresentavam autonomia na locomoção, alimentação e/ou higienização, e a escola não tinha profissional de apoio para auxiliá-los. É importante

² Deficiência intelectual é ” [...] uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária” (Alonso; Bermejo, 2001, p.6 apud Viana; Gomes, 2021, p.2).

destacar que o Projeto de Lei (PL) 953/2022³ prevê a oferta de profissional de apoio escolar em todos os níveis e modalidades educacionais, tanto na rede de ensino pública quanto na privada.

Diante do meu desconhecimento sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, procurei a professora Fabrícia Dourado, profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola onde eu trabalhava na época. Nossas conversas eram rápidas, realizadas durante o intervalo. Infelizmente, não conseguíamos dialogar no dia do planejamento, pois eu planejava às terças-feiras, enquanto ela realizava seu planejamento às sextas-feiras.

Nesse sentido, em 2023, houve um grande avanço na rede municipal de Fortaleza. Na última semana de cada mês, o/a professor/a do AEE passou a ter um momento para planejar em conjunto com os/as educadores/as da sala de aula comum. Outro avanço significativo, já consolidado há dois anos, é o Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão Escolar⁴, evento que promove palestras, mesas temáticas, troca de relatos e apresentações culturais, com o intuito de ampliar os conhecimentos e aprimorar as práticas pedagógicas dos/as profissionais da educação.

Visando melhorar minha prática pedagógica, passei a pesquisar sobre atividades lúdicas e, através dessas leituras, percebi que práticas pedagógicas desenvolvidas em grupo e/ou lúdicas são alternativas inclusivas. Isso porque permitem que o/a estudante participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Senti-me extremamente motivada e comecei a produzir materiais para as aulas seguintes, sempre com uma proposta interativa, criativa, ilustrativa e divertida.

Nessa perspectiva, Lustosa e Figueredo (2021, p. 98) afirmam que “[...] é na exploração da variedade dos métodos de ensino que o docente possibilita ao estudante as melhores condições de aprender”.

Assim, entusiasmada, desenvolvi diversos jogos, incluindo trilhas, tabuleiros, cartas e bingos. Os jogos de trilha, tabuleiro e bingo podem ser adaptados a qualquer conteúdo e série, enquanto o jogo de cartas foi elaborado com perguntas diversas da área de Ciências.

Com a utilização desses recursos, as aulas eram mais dinâmicas, proporcionando uma aprendizagem participativa e significativa. Compreendo que, “nessa visão, promover a

³ BRASIL, Senado Federal. Projeto de Lei (PL) 953/2022, Brasília. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/02/cas-aprova-profissionais-de-apoio-escolar-em-todos-os-niveis-educacionais>. Acesso em: 16 jan. 2024.

⁴ <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/com-o-tema-dialogos-para-educacao-com-equidade-sme-realiza-2-seminario-municipal-em-diversidade-e-inclusao-escolar>

participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, dos saberes, das atitudes e das competências de todos” (Capellini, 2018, p. 34).

Sobre essa temática, Viana e Gomes (2021, p. 44) ressaltam que “[...] as intervenções mediadas de forma adequada no contexto do jogo podem vir a ser um caminho para ajudar a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autônoma a autorregular a própria aprendizagem”.

Nessa perspectiva, além dos jogos, desenvolvi vários experimentos, sempre enfatizando que não poderiam envolver seres vivos, por razões éticas relacionadas ao respeito à vida animal. Conforme afirma a Lei nº 9.605/98, em seu artigo 32, é proibido abusar, maltratar, ferir e mutilar animais de qualquer espécie. Além disso, o uso de seres vivos nos experimentos poderia oferecer riscos aos/às estudantes. A seguir, apresento a imagem dos jogos utilizados em sala de aula.

Figura 1 – Jogos utilizados em sala de aula



Fonte: Própria autora (2024)

Alguns experimentos eram direcionados, e outros eu deixava livre para os/as estudantes pesquisarem e me mostrarem antes de apresentarem à turma, para que eu pudesse me certificar de que eram seguros e estavam dentro do conteúdo proposto.

Um exemplo de experimento trabalhado em equipe é o de botões⁵. Gosto bastante desse experimento porque, ao receber o pacote com botões, conforme a figura 3 (apresentada

⁵ Trabalhei esse experimento nos conteúdos de classificação dos seres vivos e classificação dos elementos químicos da tabela periódica, nos 7º e 9º anos, respectivamente. No 7º ano, cada equipe recebia 15 botões

abaixo), os/as alunos/as tinham que classificar e, com isso, trabalhavam raciocínio, atenção, escolha de critérios e decisões. Sempre surgiam dúvidas, pois algumas equipes apresentavam dificuldades e me chamavam dizendo que não sabiam e queriam que eu respondesse.

De modo que eu os/as estimulava bastante, solicitando que pensassem e, quando necessário, fazia algumas analogias para facilitar o entendimento. Posso citar, por exemplo, algumas dessas situações. Eu lançava a pergunta: “- *Qual critério de semelhança eu utilizaria para dividir os/as alunos/as do 7º ano em cinco equipes?*” As equipes que já tinham compreendido o raciocínio do experimento respondiam: “- *Professora, pode formar equipes com os alunos de cabelos longos, de cabelos curtos, os que usam óculos, os altos e os baixos.*” E assim surgiam vários critérios, facilitando o entendimento de forma participativa, das equipes que ainda tinham dúvidas. Quando finalizavam, tinham que socializar com as outras equipes os critérios encontrados, conforme o exemplo apresentado a seguir na figura 2.

Figura 2 – Classificação de botões



Fonte: Própria autora (2024)

Figura 3 – Botões para as equipes



Fonte: Própria autora (2024)

Outra ação importante era o diálogo com a turma sobre a importância de acolher os/as alunos/as com deficiência e o combate ao capacitismo⁶. Observei que os/as estudantes com deficiência participam respondendo oralmente, desenhando, narrando seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos trabalhados e executando os procedimentos dos experimentos.

diferentes (figura 3) e eles teriam que formar cinco grupos, cada grupo representava os reinos dos seres vivos e teria que ter três botões. Para isso, eles teriam que estabelecer critérios de semelhança entre os botões que estavam no mesmo grupo. Surgiam diferentes critérios (números de furos, cor, formato, tamanho, dentre outros). No 9º ano, o trabalho desenvolvido era semelhante.

⁶ Pode ser entendido como ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direito às pessoas com deficiência (Oliveira, 2023, p.12).

Lembro de uma situação em que um discente com deficiência intelectual se recusou a entrar em uma equipe para participar do jogo de cartas “Quem sou eu”, apresentado na figura 4, logo abaixo, com perguntas relevantes sobre Ciências, com nomes de elementos químicos, plantas, animais, fenômenos naturais, cientistas famosos, etc.

Figura 4 – Jogo “Quem sou eu”



Fonte: Própria autora (2024)

No decorrer do jogo, ele demonstrou interesse em participar porque observou que conseguia responder algumas perguntas, mas continuou a se recusar a entrar numa equipe, apresentando comportamento rígido. Diante disso, o/a professor/a tem que ter o compromisso com a inclusão e fazer algumas adaptações. Falei que ele ia ser como uma carta coringa⁷ no jogo, quando soubesse a resposta, poderia responder e aquela resposta seria válida para a equipe da vez.

Ele ficou super contente, vibrava quando conseguia responder, e eu elogiava, ressaltando o seu potencial. Alguns estudantes exclamavam: “- *Nossa, como ele é inteligente!*”. Nessa visão, “[...] as ações educativas devem ser intencionalmente planejadas com o intuito de promover o acesso, a aprendizagem, a permanência e a viabilização da convivência escolar com as diferenças” (Lustosa; Figueredo, 2021, p. 92-93).

Vale salientar que a maioria dos/as alunos/as com deficiência não fazia acompanhamento multidisciplinar⁸ para trabalhar as dificuldades que apresentavam, como interação social, linguagem, autonomia nas atividades de vida diária e comportamento disruptivo. Alguns não eram diagnosticados/as devido à dificuldade de conseguir uma

⁷ Carta que pode ter funções especiais no jogo, pode ser usada de diferentes maneiras.

⁸ Equipe formada por neuropediatra, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentre outros.

consulta com neuropediatra pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Os/as responsáveis relatam que estavam na fila de espera, e alguns se encontravam há anos nessa situação. Infelizmente, é uma questão que ainda persiste.

As aulas, utilizando diferentes recursos como materiais concretos e exibição de vídeos curtos, despertavam a curiosidade e o interesse dos/das educandos/as. Surgiam várias perguntas, a partir das quais eu explicava os conteúdos e fazia outras perguntas, estimulando a participação deles/as. O interessante é que as perguntas nunca ficavam sem respostas.

Foi um processo gradual para que eu conseguisse o engajamento deles/as. Os/as adolescentes sentem muito receio de errar, porque os/as colegas podem rir dos seus erros. Dialoguei bastante sobre isso, dizendo que os grandes cientistas cometem muitos “erros” e continuam tentando até alcançar os resultados que almejam. Ouvindo isso, eles/elas foram se sentindo mais seguros/as e começaram a participar mais.

Foram apresentados vídeos abordando os Biomas brasileiros (turmas de 7º ano), Métodos contraceptivos (turmas de 8º ano) e História das coisas (turmas de 9º ano). A escolha por vídeos curtos (no máximo 20 minutos) e com bastante animação visava manter a atenção e facilitar o acesso à aprendizagem.

Na aula de Astronomia, levei um galileoscópio, um instrumento que possibilita a visualização de alguns astros. A escola ganhou esse recurso educacional numa formação com a equipe organizadora da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA). Interessante que, até então, eu não gostava de astronomia. Trabalhava esse conteúdo sem entusiasmo nenhum. A formação que recebi trouxe conhecimentos e práticas que me deixaram encantada, e desde então comecei a trabalhar esse conteúdo com mais entusiasmo. Na época, a escola não era inscrita nas olimpíadas. Depois dessa formação, passamos a participar todos os anos.

Na aula sobre Métodos contraceptivos, nas turmas de 8º ano, levei dispositivo intrauterino (DIU), preservativo feminino, masculino e comprimidos. No conteúdo sobre fungos, nas turmas de 7º ano, comprei champignon no mercantil e mostrei a imagem de outros tipos de cogumelos.

No conteúdo de cadeia alimentar, confeccionei crachás com nomes de seres vivos, conforme apresentado na figura 5, logo abaixo. Antes de iniciar a explicação, solicitava a participação de alunos/as voluntários/as para formarem a cadeia alimentar. Foi uma experiência muito divertida! Enquanto eles/elas tentavam se organizar, os/as discentes que estavam sentados/as ficavam dando sugestões de organização da cadeia alimentar. E ali, participavam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Daí a importância de uma formação de qualidade. Esta foi de uma riqueza de conteúdo, pois eu explicava o conceito de produtor, consumidor e a ordem de cada um. Abaixo, uma imagem dos crachás.

Figura 5 – Cadeia Alimentar



Fonte: Própria autora (2024)

Ainda seguindo a ideia de crachás, confeccionei outros para trabalhar o conteúdo de Ecologia. A dinâmica desse recurso envolvia todos/as os/as alunos/as da sala de aula. Eles ficavam dispostos em um grande círculo, e cada um recebia um crachá. O primeiro participante tinha que jogar um barbante para outro/a colega, cujo crachá se relacionasse com o/a dele/a.

Quando o/a colega recebia o barbante, quem o jogou tinha que justificar sua escolha (exemplo: as grandes “queimadas” causam “desmatamento”). A atividade finalizava quando todos/as os/as alunos/as estabeleciam suas relações e, assim, com o barbante sendo jogado de um lado para o outro, formava-se uma grande teia, mostrando que tudo no meio ambiente se relaciona. A figura 6, a seguir, mostra os crachás utilizados nessa dinâmica. Segue abaixo uma imagem dos crachás.

Figura 6 – Ecologia



Fonte: Própria autora (2024)

A cada aula, eu tentava usar a criatividade, diferentes recursos visuais e promover a participação ativa, para torná-la mais atrativa e inclusiva. Sobre esse contexto, Correia (2016, p.77) reforça:

[...] investir na acessibilidade ao currículo por meio da transformação das práticas pedagógicas para todos os alunos, de modo a possibilitar que todos compartilhem os mesmos conhecimentos se utilizando de diferentes formas para acessar, interagir, construir e expressar esses conhecimentos, contemplando as diferenças, pode promover a participação efetiva e a autoria das diferentes culturas nas escolas.

As aulas aconteciam e eu socializava as práticas pedagógicas inclusivas com a professora Fabrícia Dourado. Sentia uma imensa satisfação porque as aulas ficaram mais dinâmicas, participativas e a interação dos/as alunos/as com deficiência aumentava cada vez mais, o que foi um reforço positivo para mim, pois percebia que estava dando certo.

No entanto, continuei incomodada e inquieta com a dificuldade de não conseguir elaborar atividades escritas e avaliações acessíveis. Não sabia por onde começar, o que se revelou para mim um grande desafio. Com isso, a professora Fabrícia Dourado me estimulou a fazer uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale salientar que a rede de ensino sempre apresentou carência de profissionais qualificados para atuarem no AEE. Diante do incentivo, fiz a pós-graduação na Faculdade do Maciço de Baturité (FMB) e, depois de um ano e meio de estudos, me submeti a uma entrevista com o intuito de assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais, na qual fui aprovada e comecei a atuar no ano letivo de 2019.

Importante revelar que sou mãe de um garotinho de seis anos, que aos dois anos e oito meses, em dezembro de 2020, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Diante dessa informação, é comum as pessoas perguntarem: “-Você foi para o AEE porque tem um filho com autismo?”. A resposta para essa pergunta é toda a trajetória narrada anteriormente.

Quando assumi o Atendimento Educacional Especializado, ele já tinha nascido, mas tinha poucos meses e eu ainda não tinha percebido características de TEA. Depois do diagnóstico, conviver diariamente com uma criança com TEA fez com que eu adquirisse mais conhecimento sobre o assunto.

Diante das questões acima apresentadas, pensar em práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos/as com deficiência nos anos finais do ensino fundamental é necessário e urgente. A acessibilidade curricular envolve a criação de um ambiente educacional inclusivo, onde os conteúdos, métodos de ensino, recursos didáticos e estratégias de avaliação são desenvolvidos para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com

deficiências. O objetivo é garantir a plena participação e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 2008).

É neste contexto que se justifica a realização desta pesquisa, que tem a seguinte pergunta central: *Como a Acessibilidade Curricular está sendo mediada na inclusão de alunos/as com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, considerando as possibilidades e os desafios encontrados na escola?*

2.2 MINHA TEMÁTICA

Como professora do AEE, uma das minhas atribuições é orientar os/as professores/as de sala de aula comum na elaboração de atividades e avaliações acessíveis ao nível de conhecimento do/a aluno/a. Essa orientação inclui a identificação de barreiras de aprendizagem, a sugestão de recursos pedagógicos inclusivos, o trabalho colaborativo em duplas ou equipes e a implementação de diferentes estratégias de ensino.

Escuto várias queixas dos/as docentes relacionadas à educação especial inclusiva. Dentre elas, estão a dificuldade de eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento, elaborar atividades, ou seja, as mesmas dificuldades que eu tinha.

Não posso deixar de destacar que, realmente, a Educação Especial Inclusiva é desafiadora e complexa, mas nós, professores/as, precisamos entender que o/a estudante com deficiência tem direito tanto ao acesso à escola quanto à permanência e a um ensino de qualidade. Ao trazer aqui essas narrativas, compreendo que:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência (Cunha, 1997, p. 188).

É um direito inalienável, assegurado pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Logo, além das barreiras de acesso ao conhecimento, precisamos eliminar também as barreiras atitudinais. Nessa direção, Capellini (2018, p.36) afirma:

As leis existem e pretendem garantir a real inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação em todos os contextos, provendo as condições necessárias para o seu

desenvolvimento. Mas, para que elas sejam cumpridas, de fato, é necessário que a sociedade e cada um de seus cidadãos as façam valer. Por isso é fundamental que todos na sociedade e, principalmente, na escola cumpram com o seu papel de direitos e deveres.

Daí o interesse em desenvolver esta pesquisa de mestrado, intitulada “*Acessibilidade Curricular de Alunos/as com Deficiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Entre Possibilidades e Desafios*”, tendo como objetivo geral investigar como a Acessibilidade Curricular (AC) está sendo mediada na inclusão de estudantes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa.

Além disso, os objetivos específicos são: a) identificar as concepções docentes sobre a Acessibilidade Curricular; b) verificar se há ou não a participação docente em formações continuadas na área da Educação Especial Inclusiva (EEI); c) averiguar as dificuldades encontradas pelos/as docentes para garantir uma Educação Especial Inclusiva (EEI) de qualidade, bem como propor a aplicação de atividades curriculares voltadas à Acessibilidade Curricular; d) fazer um levantamento da proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para a Acessibilidade Curricular.

Vale salientar que iniciei minha pesquisa utilizando os conceitos de flexibilização e adaptação curricular. À medida que fui ampliando meu conhecimento sobre a temática, realizando leituras e me deparando com diferentes conceitos apresentados por diversos/as autores/as, percebi que não há um posicionamento único sobre os termos flexibilização, adaptação e adequação curricular.

Diante disso, por sugestão da minha orientadora, entrei em contato, por e-mail, com cinco professoras doutoras, especialistas em Educação Especial Inclusiva, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com o intuito de dialogar sobre esses conceitos. Obtive resposta de três docentes, que contribuíram para um melhor entendimento desses termos.

Xavier (2000, p. 68 e 69) enfatiza que:

as práticas que simplificam, diferenciam do contexto, e/ou eliminam determinadas atividades de forma específica para os alunos com deficiência, podem dificultar ainda mais essa perspectiva de cada aluno a se sentir participativo, incluído nas práticas curriculares, e de fato pertencente ao grupo de alunos da sua turma.

Atualmente, o termo utilizado é Acessibilidade Curricular (AC). De modo que, Haas e Baptista (2015, p. 11) ressaltam:

ao retomarmos os documentos normativos ou orientadores da política de educação especial que tratam do Atendimento Educacional Especializado - a Resolução

CNE/CEB 04/2009 (Brasil, 2009a); o Documento Orientador da Política (Brasil, 2008); o Decreto Federal 7611/2011 (Brasil, 2011) - percebemos um deslocamento das nomeações a respeito do currículo escolar envolvendo o público-alvo da Educação Especial. Esses documentos não retornam mais as expressões “adaptação ou adequação curricular; flexibilização curricular” e passam a dar visibilidade a novas expressões “acessibilidade curricular e adequações razoáveis” ao relacionar currículo e educação especial.

Refletindo sobre os termos, Xavier (2018, p. 70) destaca que:

é possível perceber como esta perspectiva (acessibilidade curricular) se distancia das adaptações, flexibilizações e adequações ao currículo, se opondo a ideia de “reduzir” e “simplificar” o trabalho pedagógico direcionado ao aluno público-alvo da Educação Especial, e incentivando o acréscimo da diversidade da prática e da valorização das diferentes maneiras de construir e interagir com o conhecimento.

Desse modo, quando iniciei a elaboração do meu projeto de pesquisa para a seleção do mestrado, fiquei receosa de desenvolver esse tema, pois percebi, ao longo de quatro anos no AEE, o quanto a educação ainda precisa avançar nesse sentido. No entanto, compreendi a necessidade de adquirir mais conhecimento sobre Acessibilidade Curricular e, assim, contribuir com a educação especial inclusiva.

No próximo capítulo, será detalhado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, abordando a escolha do método qualitativo, o local da pesquisa, os/as participantes e as ferramentas de produção de dados, como a aplicação de questionários, observações em salas de aula comuns, intervenções pedagógicas e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa com uma abordagem qualitativa, conforme descrito por Santos Filho (2009, p. 44):

na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente.

Thiollent (1998, p.15) ressalta que a pesquisa-ação é adequada para estudos em que os “pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Nesse contexto, Lustosa e Figueredo (2021, p.38) consideram que, “na pesquisa-ação colaborativa, ambos (pesquisador e sujeitos pesquisados) se assumem reciprocamente colaboradores, visando a uma elaboração coletiva e participativa, minimizando a dicotomia teoria e prática, reduzindo a distância entre ideia e execução”.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e relevantes sobre o tema. Sua aplicação garantiu a obtenção de informações para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, a observação participante em salas de aula comuns, onde os/as alunos/as com deficiência estavam inseridos, foi registrada através de anotações e fotografias, garantindo a observação atenta das práticas de ensino e das interações entre os/as alunos/as e os/as professores/as.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) salientam que o questionário “é um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, na distribuição dos questionários, após a autorização da gestão da escola, foram explicados os objetivos da pesquisa e a importância das respostas, sendo estipulado um prazo de uma semana para a devolução.

Os/as professores/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a aceitação em participar da pesquisa. Além disso, conforme exigido para pesquisas que envolvem seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética para assegurar que atende aos princípios éticos estipulados.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, situada à Rua do Campo, s/n, no bairro Piratininga, no município de Maracanaú, localizado na região metropolitana de Fortaleza (CE).

Maracanaú, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)⁹, possui 234.509 habitantes. Quanto à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,4%. Na rede pública de ensino, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais é de 5,7 e nos anos finais é de 5,2. O município conta com 105 escolas de ensino fundamental e 22 escolas de ensino médio.

No site da Prefeitura de Maracanaú¹⁰, é possível acessar informações sobre a Secretaria Municipal de Educação, atualmente comandada pelo secretário George Lopes Valentim. A Secretaria tem como finalidade formular, coordenar e executar a política educacional na rede pública municipal, administrar o sistema municipal de ensino, instalar e manter estabelecimentos públicos, além de controlar e fiscalizar seu funcionamento.

A Secretaria também visa garantir a universalização das etapas de ensino sob a competência do município, integrando-se às políticas educacionais da União, do Estado e do Município, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Maracanaú, 2024).

No que se refere à Educação Especial Inclusiva, o município adota políticas que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular (Maracanaú, 2024). A sra. Ana Paula, chefe do setor de Educação Especial Inclusiva, coordena essas iniciativas.

O município conta com o Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES), que possui uma infraestrutura adequada e profissionais especializados no atendimento a diversas deficiências. O CIES também está equipado com laboratórios de informática adaptados.

Para garantir uma educação igualitária, a prefeitura contratou intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para apoiar os/as educadores/as de alunos/as com surdez, potencializando a aquisição do conhecimento por esses/as estudantes.

A Secretaria de Educação publica, semestralmente, a revista “Educação & Reflexão”, destinada a divulgar o conhecimento produzido pelos/as docentes e a registrar as ações realizadas por técnicos/as, professores/as e alunos/as. Dividida em cinco seções, a revista

⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau/panorama>

¹⁰ <https://www.maracanau.ce.gov.br/seduc/>

aborda boas práticas, entrevistas, cultura, notícias e artigos científicos, mantendo esse padrão em todas as edições.

Na oitava edição da revista¹¹, o tema destacado foi “Educação Inclusiva: o respeito pelas diferenças individuais”. Na seção de Boas Práticas, foram apresentados relatos dos pais dos alunos Caio, Paulo Alan e Wesley sobre a educação inclusiva ofertada pela rede municipal de ensino a seus filhos. Em seguida, uma entrevista com a professora Selene Penaforte trouxe reflexões sobre o caminho necessário para uma atitude inclusiva.

Na parte cultural, a revista recomendou o filme “Colegas”, que aborda o universo de pessoas com Síndrome de Down em busca de seus sonhos, além de indicar o livro “Deficiência Intelectual: cognição e leitura”, de autoria da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo. A seção de Notícias destacou a entrega das quadras poliesportivas das escolas pelo governo municipal.

Por fim, a seção científica apresentou quatro artigos. O primeiro é “Uma análise sobre a gestão escolar democrática e o desempenho escolar: um estudo de caso na EMEIF Instituto São José - Maracanaú-CE”. O segundo intitula-se “A trajetória da educação especial na perspectiva inclusiva em Maracanaú”. O terceiro discute “A prática da educação inclusiva no município de Maracanaú-CE” e o último trata do “Atendimento Educacional Especializado: superando desafios na construção de uma cultura inclusiva”.

Além disso, a Secretaria de Educação lançou a Base Curricular de Maracanaú (BCM)¹² em formato digital, organizada em 16 volumes. O primeiro volume inclui um capítulo dedicado à Educação Especial Inclusiva¹³. O Plano Municipal de Educação também trata desse tema nas partes um e três.

Nos últimos anos, Maracanaú tem realizado diversos eventos voltados para a Educação Especial Inclusiva, como uma palestra sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para professores/as, gestores/as, cuidadores/as¹⁴ e técnicos, para tratar de assuntos como o autismo, realizada em 2023.

¹¹ Educação e Reflexão. Educação Inclusiva: o respeito pelas diferenças individuais, Maracanaú, Ano 5, n. 8, abril 2015.

¹² Entre os objetivos da Base Curricular de Maracanaú estão os de orientar às instituições escolares acerca dos princípios e concepções que fundamentam as práticas pedagógicas; valorizar as especificidades que perpassam por cada modalidade de ensino, especialmente as ofertadas em Maracanaú, como Educação Especial/Inclusiva, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA); subsidiar e orientar a elaboração e/ou revisão curricular das instituições de ensino; orientar e fortalecer a competência pedagógica das equipes técnicas para a formação continuada dos professores.

¹³ https://sge.maracanau.ce.gov.br/livros/BCM_Introdu%C3%A7%C3%A3o_.pdf

¹⁴ São os profissionais de apoio responsáveis por auxiliar os/as alunos/as que precisam de suporte na alimentação, locomoção e higienização. Em Maracanaú, usam a terminologia “cuidadores/as”. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destacam a

Anualmente, o evento Relato de Experiências Inclusivas é realizado para compartilhar saberes e experiências pedagógicas da educação inclusiva e da educação especial inclusiva. Em 2021, O Conselho Municipal de Educação (CME) homologou as resoluções nº 39/2021¹⁵, sobre Educação Especial, e nº 40/2021¹⁶, que estabelece diretrizes para a oferta de cursos e exames na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação (CME) realizou uma audiência pública sobre a modificação da Resolução CME nº 22/2015¹⁷. Em 2019, foi realizada uma formação para professores/as das Salas de Recursos Multifuncionais.

Para o contexto da pesquisa, considera-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, nomeada em homenagem ao escritor brasileiro Rui Barbosa. A instituição oferece ensino fundamental tanto para os anos iniciais (3º ao 5º ano) quanto para os anos finais (6º ao 9º ano), nas modalidades regular e EJA, abrangendo os turnos da manhã, tarde e noite.

Segundo dados fornecidos pelo secretário da EMEF Rui Barbosa, no ano letivo de 2024, a escola conta com: 154 alunos/as nos anos iniciais, 507 discentes nos anos finais, 47 estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 43 alunos/as na Educação Especial Inclusiva. A equipe da escola é composta por: 33 professores/as, um diretor, duas coordenadoras e 37 funcionários/as, que contribuem para o funcionamento da escola.

Dos 43 estudantes da Educação Especial Inclusiva, os diagnósticos são os seguintes: 22 com Transtorno do Espectro do Autismo, 11 com deficiência intelectual, 3 com deficiência física, 1 com deficiência auditiva e 1 com baixa visão. Desses alunos/as, 14 estão nos anos

importância da educação inclusiva e a necessidade de oferecer suporte especializado aos alunos com deficiência na escola. Também, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o poder público deve garantir profissionais de apoio quando necessário. Em Maracanaú, os/as candidatos/as a vaga de cuidador/a participam de uma seleção através de uma prova escrita do Programa “Qualifica Mais Maracanaú”. Os selecionados recebem uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.700 para uma jornada de 44 horas semanais.

¹⁵ Fixa normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) nas etapas e demais modalidades da educação básica, das escolas públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú/CE. O documento orienta como a matrícula, definições de turmas, adequações, avaliação, registro de atividades e o atendimento especializado deverão ocorrer.

¹⁶ Modifica, excepcionalmente no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), a redação do inciso I do artigo 9º da Resolução CME nº 26/2016. Os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passarão a ser organizados no ensino fundamental, na modalidade EJA presencial, contará com a frequência integral do estudante durante o tempo previsto para o curso, que será organizado em dois segmentos.

¹⁷ Fixou normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos Estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da educação básica das escolas públicas e privadas (Educação Infantil), pertencentes ao Sistema de Ensino de Maracanaú (2021);

iniciais e 29 nos anos finais do ensino fundamental. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, não há alunos/as com deficiência.

Dos 29 estudantes dos anos finais, que constituem a clientela dos/as educandos/as públicos-alvo da pesquisa, 19 frequentam o turno da manhã e 10 o turno da tarde. Eles/elas estão distribuídos nas seguintes turmas: sete no 6º ano, sete no 7º ano, sete no 8º ano e cinco no 9º ano. Na tabela 1, a seguir, é possível visualizar melhor essas informações.

Tabela 1 - Alunos dos anos finais público-alvo da Educação Especial Inclusiva

	Manhã	Tarde
6º Ano	6	4
7º Ano	4	3
8º Ano	5	2
9º Ano	4	1
Total	19	10

Fonte: Própria autora (2024)

Vale salientar que, de acordo com Oliveira (2023, p.27), “ainda que a identificação de algumas características seja necessária para atender a demandas específicas, não são elas que devem definir o sujeito, jamais”.

A escola pesquisada apresenta infraestrutura acessível, com rampas, áreas de circulação amplas e portas largas. Ela dispõe de uma variedade de espaços, incluindo 11 salas de aula, cozinha, banheiros (para professores, funcionários e alunos), banheiros adaptados, biblioteca, sala de multimídias, sala de professores/as, sala da diretoria, sala da coordenação, secretaria, pátio coberto, quadra de esportes, espaço arborizado, praças internas, estacionamento e uma sala específica para o AEE. A seguir imagens da escola pesquisada.

Figura 7 – Fachada da escola



Fonte: Própria autora (2024)

Figura 8 – Espaço interno da escola



Fonte: Própria autora (2024)

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Participam desta pesquisa dez professores/as do ensino fundamental II e EJA (anos finais), que ministram aulas nos turnos da manhã e da noite.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

O desenvolvimento do estudo ocorreu em sete etapas:

I) Apresentação do projeto de pesquisa aos/às professores/as, por escrito, para que fosse lido e sinalizado o interesse em participar através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

II) Aplicação de um questionário, com questões objetivas e subjetivas, com o propósito de coletar informações que atendam ao objetivo da pesquisa;

III) Análise e compreensão dos atravessamentos das respostas dos/as professores/as e as implicações dessas na construção de um maior entendimento da EEI na Escola;

IV) Análise do Projeto Político Pedagógico de 2019;

V) Apresentação das informações coletadas aos/às docentes da escola;

VI) Observação participante na sala de aula comum, objetivando averiguar se a acessibilidade curricular está sendo mediada e como é a participação dos/as estudantes;

VII) Intervenções pedagógicas utilizando diferentes estratégias para estimular a participação e a aprendizagem.

Durante as observações em sala de aula, foi possível verificar de perto como as práticas de acessibilidade são implementadas e a interação entre professores/as e alunos/as. Nessa etapa da pesquisa, foram registradas anotações detalhadas e feitas fotografias. Essas observações permitiram identificar pontos que precisam ser melhorados para garantir uma educação mais acessível para todos/as os/as estudantes.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados do questionário foi realizada por meio de leitura detalhada do material, identificação das categorias de análise, sistematização e tabulação das respostas. A apresentação e discussão dos resultados ocorreram após essa análise, abordando tanto o perfil dos/as docentes quanto as respostas específicas às dez questões do questionário. Os temas abordados incluíram Acessibilidade Curricular, projetos ou ações pedagógicas desenvolvidas

na escola, participação em cursos, recursos pedagógicos disponíveis, acesso ao diagnóstico dos/as alunos/as, apoio e orientação do/a professor/a do AEE, principais barreiras para a inclusão, cuidadores para auxiliar os/as estudantes, principais desafios e assuntos que desejavam que fossem abordados no produto educacional.

Os/as professores/as receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios ético-científicos da Resolução CNS 510, de 7 de abril de 2016, que regulamenta as normas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Com fins acadêmicos e científicos, foi garantido aos participantes o respeito a todos os seus direitos e a total confidencialidade das informações.

A coleta e análise dos dados foram realizadas com o devido compromisso ético, obedecendo às diretrizes desta resolução. Para isso, foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes e o Termo de Autorização da Escola, todos em uma linguagem clara, objetiva e acessível, especificando os objetivos da pesquisa.

3.7 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, recebendo aprovação de acordo com o Parecer 7.025.181 (ANEXO I).

3.8 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Os/as professores/as receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações referentes à pesquisadora, tais como contatos de e-mail, telefone e o Programa de Mestrado no qual a pesquisa foi desenvolvida. Ainda, o termo apresentava informações referentes a pesquisa, incluindo título e finalidade. Os/as professores/as concordaram em participar voluntariamente e assinaram o TCLE.

3.9 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional elaborado foi um e-book, uma das exigências para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF - UNILAB/IFCE).

O e-book “Acessibilidade Curricular na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: conceitos, práticas e sugestões para uma escola para todos/as” foi elaborado a partir dos pontos solicitados pelos/as professores/as na pesquisa intitulada “Acessibilidade Curricular na Inclusão de Alunos/as com Deficiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

O objetivo deste e-book é oferecer aos/às professores/as informações sobre acessibilidade curricular na educação especial na perspectiva inclusiva, incluindo os marcos legais, as barreiras à inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, sugestões de leituras, vídeos, cursos e relato de experiência. Além de incentivar os/as educadores/as a expandir em seus conhecimentos e a compreenderem que uma educação para todos/as e para cada um/a se constrói a partir da diversidade das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente que estimula a participação e o acesso à aprendizagem.

Espera-se que este e-book sirva como uma fonte inspiradora e que o aprendizado oferecido motive os/as educadores/as a se reinventarem e persistirem, acreditando em uma educação que acolhe e respeita as diferenças, sendo verdadeiramente inclusiva.

O capítulo seguinte refere-se à fundamentação teórica e documental, iniciando com uma abordagem sobre sociedade e exclusão de pessoas com deficiência.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 SOCIEDADE, EXCLUSÃO E INCLUSÃO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS

O capítulo 3 inicia apresentando o Quadro 1, que traz a evolução histórica dos modelos de compreensão sobre deficiência, desde o modelo moral/religioso até o modelo biopsicossocial, destacando as principais características, a visão predominante sobre a deficiência e as implicações para a pessoa com deficiência (PCD).

Quadro 1 – Evolução Histórica dos modelos de compreensão sobre deficiência

Modelo	Período	Principais características	Visão sobre a deficiência	Implicações para a PCD
Moral/Religioso	Antiguidade até Idade Média	Deficiência como punição divina ou resultado de influências malignas.	Deficiência como um castigo.	PCD eram abandonadas, segregadas e exterminadas.
Biomédico	Século XIX e XX	Deficiência como condição de doença ou patologia, passível de categorização.	Deficiência vista como um fenômeno biológico ¹⁸ .	PCD eram tratadas com enfoque clínico e surgiram as instituições de reabilitação.
Social	Anos 1966 em diante	Deficiência como resultado das barreiras sociais e ambientais.	Enfoque nas barreiras sociais como causa da exclusão.	Criação de novas legislações, conquistas políticas e sociais e o lema “nada de nós, sem nós”.
Biopsicossocial	Década de 2000 até os dias atuais.	Combinação do modelo médico, do modelo social e de aspectos psicológicos da deficiência.	Deficiência como uma interação entre fatores individuais e ambientais.	Modelo adotado pela CIF ¹⁹ , promove o cuidado integral e a participação social da PCD.

Fonte: Própria autora (2024) adaptado de Oliveira (2023).

Esse percurso histórico revela a transição de uma perspectiva de exclusão para uma abordagem inclusiva. Nota-se que pessoas com deficiência foram vistas como "diferentes" ou "incapazes", resultando em sua exclusão dos espaços escolares, do mercado de trabalho, da acessibilidade urbana e dos serviços essenciais. Oliveira (2023, p. 12) frisa que:

Essa construção social é tão forte que resulta em pensamentos comuns de incapacidade e desigualdade dessas pessoas diante daquelas que não possuem deficiência. E, infelizmente, isso é levado para várias esferas ou dimensões da

¹⁸ Consequência de uma lesão que ocorreu no corpo, adquirida inicialmente por uma doença.

¹⁹ Classificação Internacional de Funcionalidade.

sociedade e, especialmente para a escola. No dia a dia, há quem julgue que, se a pessoa tem uma deficiência, ela não é capaz de cuidar de sua própria vida ou de tomar decisões importantes, o que se traduz em uma condição de dependência.

Cabe aqui ressaltar que “o diferente é tão normal quanto aqueles supostos normativos, desde que aceitos em suas características” (Ribeiro, 2012, p.20). Nos últimos anos, o termo capacitismo²⁰ passou a fazer parte do cotidiano, e observa-se o quanto a sociedade ainda usa e precisa se livrar de expressões e atitudes capacitistas (Oliveira, 2023).

Inúmeras expressões utilizadas no dia a dia configuram expressões capacitistas, tais como: “você está surdo?”, “pra cego ver”, “pra surdo ouvir”, “dar uma de João sem braço”, “fulano parece retardado”, “o filho de fulano é autista, mas nem parece”, “você é deficiente, mas consegue fazer muita coisa, não é mesmo?”, dentre inúmeros outros exemplos (Oliveira, 2023, p. 11 e 12).

Diante disso, as mudanças em todos os âmbitos da sociedade são urgentes. “Hoje, não há limites para que uma informação seja conhecida e influencie diferentes contextos da sociedade num curto espaço de tempo. Isso favorece que, aos poucos, a sociedade vá se modificando [...]” (Minetto, 2021, p.17). Nesse contexto, Silveira (2020, p.21) destaca:

A sociedade em si, deveria ser um ambiente de forte inclusão, onde diferentes atividades do cotidiano são realizadas com o auxílio das diferentes pessoas que nos cercam. Entretanto, não é o que realmente acontece, tendo em vista que as camadas da exclusão passam pelos diferentes setores: social, cultural, digital, racial, entre outros. A inclusão ainda não é um ato praticado pela grande parcela da população.

A exclusão também se manifesta na invisibilidade dessas pessoas. Elas enfrentam desafios significativos para exercer seus direitos e participarem ativamente da escola, da vida social, política e econômica. A sociedade impõe várias barreiras que dificultam ou impossibilitam a participação plena de pessoas com deficiência, como as destacadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Barreiras enfrentadas pelas Pessoas Com Deficiência.

Barreiras: Qualquer obstáculo, atitude ou ação que limite a participação social de uma pessoa	
Arquitetônicas	São obstáculos que impedem as pessoas de ocupar e desfrutar de espaços físicos, como edifícios, residências e estabelecimentos comerciais.
Urbanísticas	São obstáculos existentes em vias e espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo.
Atitudinais	São comportamentos e atitudes que impedem ou dificultam a participação plena, a cidadania, a inclusão educacional e o empoderamento da pessoa com deficiência.
Comunicação e informação	São obstáculos que dificultam ou impossibilitam a expressão ou o recebimento de mensagens e informações.

²⁰ Ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direito às pessoas com deficiência (Oliveira, 2023, p.12).

Tecnológicas	dificultam o acesso a tecnologias.
Transporte	presente nos meios de transporte.

Fonte: Própria autora (2024) adaptada da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Desse modo, o combate à exclusão de pessoas com deficiência não se trata apenas de eliminar barreiras, mas também de promover uma transformação cultural e social que valorize a diversidade e reconheça o potencial de cada indivíduo.

A perspectiva inclusiva propõe uma visão de sociedade em que todos têm o direito de participar plenamente, independentemente de suas características ou limitações, e onde a diversidade é vista como um valor, não como uma desvantagem. Nesse sentido:

a partir do momento que se compreende mais sobre a vida independente das pessoas com deficiência, passa-se também a compreender que essas pessoas têm o direito de participar da sociedade e que é necessário fazer valer esses direitos, para que as oportunidades dessa participação possam acontecer e ser ampliadas (Oliveira, 2023, .22).

Assim, a inclusão vai além de simplesmente inserir pessoas com deficiência em ambientes regulares. Trata-se de modificar esses ambientes para que eles realmente acolham e respeitem todos os indivíduos.

Na educação especial inclusiva, por exemplo, os/as estudantes com deficiência têm acesso às mesmas escolas que seus colegas sem deficiência, recebendo o apoio necessário para seu desenvolvimento pleno. Isso inclui adaptações físicas, formação de professores/as, acessibilidade curricular com práticas pedagógicas que atendam às diversas formas de aprendizagem, acompanhamento do AEE no contraturno e profissionais de apoio, como ressalta Silveira (2020, p.18):

Alunos que hoje necessitam de alguma forma de inclusão, possuem hoje uma estrutura e um apoio melhor que em tempos atrás. Entretanto, isso ainda não pode ser considerado com um padrão de alta qualidade e sim, um ponto a ser melhorado e aperfeiçoado, por meio de políticas públicas, participação ativa da comunidade escolar em documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e em todas as atividades de inclusão na escola. Somente assim, teremos avanços e melhorias para que a Educação Inclusiva seja implantada de forma efetiva e eficaz.

No mercado de trabalho, as políticas públicas devem garantir o acesso igualitário a oportunidades de emprego, com cotas, incentivos fiscais para empresas que contratam pessoas com deficiência e, principalmente, a eliminação de barreiras atitudinais.

Além disso, a acessibilidade urbana é um fator necessário para a inclusão plena. Cidades inclusivas são aquelas que oferecem transporte acessível, calçadas adequadas,

sinalização tátil e sonora e edifícios adaptados com rampas de acesso, permitindo que pessoas com deficiência possam se locomover e participar ativamente da vida em sociedade.

A perspectiva inclusiva também envolve a mudança de mentalidade da sociedade em geral. É necessário desconstruir preconceitos e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Isso passa por campanhas educativas de conscientização e pela visibilidade de pessoas com deficiência na mídia e em espaços públicos. É oportuno enfatizar que:

A inclusão deve ser iniciada na escola, visto que a instituição de ensino é um espaço democrático, onde os diferentes sujeitos podem ser agentes multiplicadores das ideias, bem como levar tal prática para a comunidade interna e externa da escola. A Educação Inclusiva nesse aspecto, surge como um direito a diferença dos diferentes discentes, além de ser uma importante ferramenta para fazer da escola, um ambiente participativo (Silveira, 2020, p.21 e 22).

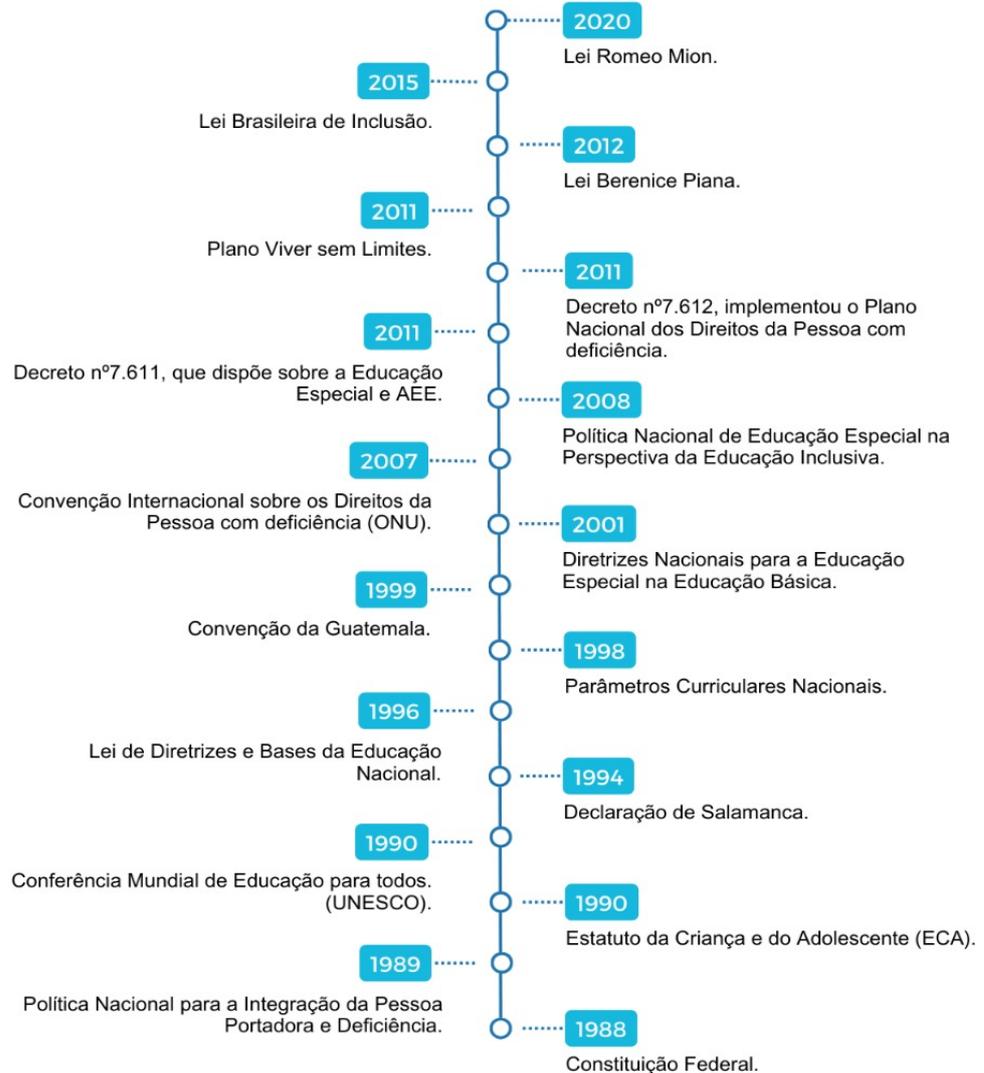
Nessa mesma direção, Ribeiro (2012, p. 21) argumenta que,

A inclusão se realiza tanto em termos infraestruturais, isto é, espaço físico como as questões imobiliárias, de acesso urbano e arquitetônico, geográfico, quanto em termos pedagógicos para receber e atender todo tipo de estudante, respeitando suas diferenças e educando de acordo com o ritmo e com as possibilidades de cada um, ao quais não são pré-dados, mas resultado de construção histórica, social e cultural. Por inclusão quer-se compreender a aceitação e a participação de todas as pessoas, indissociavelmente, no contexto social e cultural da atual situação histórica.

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é uma questão de justiça social e de direitos humanos, pois “são sujeitos essenciais na sociedade, como qualquer outra pessoa, que pode estudar, trabalhar, relacionar-se com outras pessoas, etc. Participar da sociedade é um direito constitucional de todos, interpretado como a igualdade e participação nos diferentes setores do dia a dia” (Silveira, 2020, p.22).

4.2 PRINCÍPIOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Afinada com tais princípios, a Figura 1, apresenta a linha do tempo com os principais marcos legais da educação inclusiva. Ela oferece uma visão ampla e cronológica dos avanços legais voltados para a inclusão.

Figura 9 – Linha do tempo da Educação Inclusiva

Fonte: Própria autora (2024)

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o compromisso do governo brasileiro com a oferta de educação para todos/as foi estabelecido. Nesse sentido, são assegurados aos indivíduos com deficiência a acessibilidade, a proibição de qualquer forma de discriminação, a atenção à saúde e a proteção de seus direitos (Brasil, 1988).

Seguindo essa abordagem histórica e política, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No art. 1º, ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social (Brasil, 1989). O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853,

que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil,1999)

De acordo com esse mesmo compromisso, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, aborda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direito. O Art. 53 do ECA garante a todos o direito à “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, enquanto o Art. 54 estabelece como dever do Estado o “ensino fundamental obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria” e a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência²¹, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A Conferência Mundial de Educação para Todos da UNESCO²² (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) desempenharam um papel significativo ao impulsionar globalmente o processo de inclusão na educação especial. A Declaração de Salamanca, em particular, propõe que as escolas devem se esforçar para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma abordagem inclusiva que reconheça e valorize a diversidade. A declaração enfatiza que as escolas devem adaptar-se para garantir a participação plena de alunos com necessidades especiais, promovendo uma educação que respeite e inclua todos, independentemente de suas diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), ao tratar da escolarização de pessoas com deficiência, indica, em seu Art. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Foram elaborados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que:

foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições nas escolas que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p.5).

Em 1999, aconteceu a Convenção Interamericana para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com deficiência, na Guatemala. Diante disso, no Brasil, foi promulgado o Decreto nº 3.956/2001, garantindo que a legislação nacional esteja alinhada com a legislação internacional. Assim, o decreto reafirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais assegurados às demais pessoas.

²¹ Nomenclatura atual: pessoa com deficiência.

²² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura.

A Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (Brasil, 2001b).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 30 de março de 2007, em Nova York, da qual o Brasil se tornou signatário pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, assegura a não-discriminação, a participação plena e efetiva na sociedade, o respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade e da condição humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (Brasil, 2009).

Destaca-se também a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que recomenda a implementação de políticas públicas para garantir o acesso, a participação e o aprendizado de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento²³ e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns (Brasil, 2008).

Frente a esse contexto, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado pelo MEC/SEESP através da Portaria Ministerial nº 13/2007, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e oferece apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os/as alunos/as público-alvo da educação especial (Brasil, 2010)

Em 2008, o Decreto nº 6.571 determinava, no âmbito do FUNDEB, que esses/as estudantes fossem matriculados de forma dupla: uma em turma comum da rede pública de ensino e outra no AEE. Segundo o Decreto, as salas de recursos multifuncionais devem ser equipadas com móveis, materiais didáticos e pedagógicos, destinados a oferecer o atendimento educacional especializado (Brasil, 2010).

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O Decreto, por sua vez, estabelece um sistema educacional inclusivo para as crianças com deficiência em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011). Diante do desafio de concretizar a educação como um direito para todos, é importante proporcionar o acesso e a permanência de todos os alunos desde a Educação Infantil.

²³ Nomenclatura atual: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Em alguns momentos aparecerá de acordo com o documento oficial, no entanto, devemos considerar a atual nomenclatura.

O Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, implementou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, com o intuito de promover nacionalmente o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2011).

Em 2012, foi aprovada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que passou a classificar os autistas como pessoas com deficiência, garantindo assim ainda mais direitos (Brasil, 2012).

Afinada com tais direitos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), aborda diversos aspectos relacionados à inclusão, incluindo diretrizes específicas para a educação escolar. As principais diretrizes incluem: a importância de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, oferta de recursos e serviços de apoio; introduz o conceito de adaptação razoável, que implica em ajustes necessários para garantir que as pessoas com deficiência participem, em condições de igualdade, do processo educacional; reforça a necessidade de garantir a acessibilidade, contemplando os aspectos físicos, de comunicação e metodologias; estabelece que as pessoas com deficiência têm o direito à matrícula em escolas regulares e à permanência nesse ambiente, com apoio especializado quando necessário; determina que o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, visando atender às necessidades específicas; destaca a importância da formação de professores, promovendo a capacitação e atualização dos docentes; estabelece a obrigação de produção e distribuição de material didático acessível, contemplando diferentes formas de comunicação e linguagens (Brasil, 2015).

Sancionada em 08 de janeiro de 2020, a Lei nº 13.977, conhecida como a Lei Romeo Mion, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) para “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Art. 3º) (Brasil, 2020).

No capítulo a seguir, será explorada a diferença conceitual entre Educação Inclusiva e Educação Especial Inclusiva. Compreender essa distinção é importante para que os/as professores/as pensem em práticas pedagógicas inclusivas que atendam não só os/as alunos/as com deficiência, mas também à diversidade, ou seja, a todos/as os/as estudantes.

4.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS

O objetivo deste capítulo é compreender as diferenças entre Educação Inclusiva e Educação Especial Inclusiva. Haug (2017) apresenta duas definições de inclusão: uma ampla e outra restrita. A definição ampla refere-se a uma educação para todos, que abrange a diversidade de maneira mais complexa e exigente de praticar. Por outro lado, a definição restrita foca na inclusão da educação especial, direcionada aos/às estudantes com deficiência.

Nesse sentido, a Educação inclusiva vai além da Educação Especial Inclusiva. Ela é mais abrangente e inclui todas as pessoas que sofrem algum tipo de exclusão como negros/as, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, pessoas em situação de pobreza e adeptos/as de religiões de matriz africana etc. Isso está de acordo com a Declaração de Salamanca de 1994, que abrange todos os grupos de estudantes em risco de enfrentar problemas na escola devido à diversidade (Unesco, 1994).

Nessa perspectiva, a escola precisa urgentemente se transformar para promover uma educação que acolha as diferenças e seja para todos/as. Mantoan (2006, p. 190) enfatiza que “nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades, no sentido de equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade”. Para Capellini (2018, p. 42):

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Dessa maneira, quando falamos de educação inclusiva, estamos nos referindo a todos os indivíduos, independentemente de possuírem qualquer tipo de marcador social, linguístico, cultural ou de outra natureza. Trata-se de um movimento filosófico e político global.

Garantir uma educação de qualidade significa proporcionar acesso à educação, promover a participação nas atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, assegurar a aprendizagem (Oliveira, 2023). Rosa (2022, p. 13) também destaca que a educação inclusiva:

é antes de tudo, um imperativo ético, um direito fundamental e inalienável, que se realiza pelas vias da experiência e do afeto, ou seja, pelo modo como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo. A educação inclusiva é

aquilo que desequilibra o status quo, as bases da escola tradicional, historicamente excludente, e abre espaço para as transformações necessárias.

Nesse contexto, “para garantir a educação inclusiva com qualidade, é necessário garantir um conjunto de recursos, estratégias e pessoas, que devem ser organizados e disponibilizados nas escolas” (Capellini, 2018, p. 55).

A Educação Especial Inclusiva, por sua vez, abrange os/as estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas habilidades/Superdotação, destacando a importância da acessibilidade curricular, principalmente para os dois primeiros públicos-alvo, para que todos os alunos possam aprender.

Incluir estudantes público-alvo da educação especial, acolher as diferenças de todos os educandos e atuar pedagogicamente com todos eles está imbricado ao processo de transformar uma conjuntura sócio-político-educacional maior, uma vez que todas as questões da inclusão estão ligadas diretamente à melhoria da instituição escolar e de suas práticas de uma maneira geral (Lustosa; Figueredo, 2021, p.83).

Assim, a Educação Especial Inclusiva vai além de simplesmente matricular alunos/as com deficiência em escolas regulares para promover sua socialização. A verdadeira inclusão escolar só ocorre quando os/as discentes têm acesso ao currículo com aproveitamento acadêmico, levando em consideração suas necessidades individuais de aprendizado e desenvolvimento (Pletsch; Fontes, 2006).

Portanto, “acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitem as suas especificidades e ajudem a lidar com elas. E isso jamais deve ser tomado como um problema, pois é um direito que deve ser respeitado” (Oliveira, 2023, p. 55).

O capítulo seguinte, que versa sobre Currículo e Acessibilidade Curricular, discutirá como a educação inclusiva pode ser integrada ao currículo para garantir uma educação de qualidade para todos/as os/as alunos/as. Será abordada a Acessibilidade Curricular, que permite a participação ativa do/a estudante no processo de ensino e aprendizagem, visando o seu desenvolvimento pleno.

4.4 CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: INTEGRANDO INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

No Brasil, a legislação que aborda o currículo para a Educação Inclusiva é baseada principalmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Além dessas leis, existem também documentos normativos, como as

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esses documentos estabelecem princípios importantes para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Xavier (2018, p.69) ressalta que “ações que contribuem para a construção de currículos paralelos entre os alunos com e sem deficiência vão contra ao que orienta a LBI (Brasil, 2015), [...] pois ao invés de diminuir ou anular as barreiras sociais, tais práticas tendem a aumentar a defasagem de aprendizagem entre os alunos”. Nesse contexto, verifica-se que “há apoio legal suficiente para mudar (para um ensino melhor), mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido” (Mantoan, 2006, p.191).

Para fazer valer o direito de todos/as à educação, deve-se pensar em mudanças efetivas. Sacristán (2000, p.109) ressalta que as políticas curriculares constituem:

Um aspecto específico de política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Candau e Moreira (2007) definem o currículo como um conjunto de práticas que promovem a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo para a construção de identidade social e cultural dos estudantes.

Silva (2005) enquadra o currículo em uma perspectiva que o encara como um organismo vivo ao questionar os objetivos educacionais que devem guiar a ação da escola; as experiências educacionais que devem ser fornecidas para alcançar esses objetivos; os métodos para organizar eficazmente essas experiências; e os meios de validar e verificar se os objetivos foram alcançados. Até porque Silva (2021, p. 81) reforça que:

[...] esse currículo proposto nas unidades escolares, concebido como um conjunto de habilidades acadêmicas, de informações ou conteúdo que os professores utilizam para ministrar as aulas por meio de livros didáticos e outras atividades, muitas vezes não atende ao estilo de aprendizagem de todos os estudantes [...].

É preciso destacar também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi resultado de uma discussão sobre currículo iniciada em 2014 e homologada em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2.

Trata-se de um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da educação básica devem adquirir, ano a ano, independentemente do lugar

onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as áreas de ensino do país, públicas e particulares, deverão contemplar esse conteúdo. Esta base é obrigatória e está prevista na LDBEN e no PNE. Ela potencializa políticas educacionais, tendo como principal meta reduzir desigualdades e garantir os direitos de aprendizagem, quaisquer que sejam as condições geográficas e socioeconômicas. De acordo com a referida resolução, o prazo máximo para as redes de ensino fazerem a revisão dos currículos era o ano letivo de 2020 (Minetto, 2021, p. 40).

Minetto (2021) ressalta que a BNCC não representa o currículo em si, mas sim um conjunto de diretrizes a serem incorporadas pelos currículos de cada escola, permitindo que cada instituição tenha liberdade para se organizar, assegurando o respeito à diversidade que a caracteriza durante o processo de construção. Assim, “a BNCC é muito mais complexa do que todas as demais diretrizes curriculares propostas pelo governo até o momento” (Minetto, 2021, p.41).

Frente a esse contexto, sobre as práticas curriculares, especificamente as que são voltadas para os discentes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, é importante ressaltar que muitos termos ainda têm sido utilizados, principalmente adaptação e flexibilização curricular. Contudo, essas práticas não são inclusivas.

Segundo Haas (2016), as práticas escolares de adaptação curricular têm reforçado uma abordagem limitada, muitas vezes restringindo-se à diminuição dos conteúdos ou à ampliação do tempo para realizar tarefas, o que resulta em interpretações simplistas do currículo. Nesse cenário, o currículo é concebido como uma simples listagem de conteúdos, enquanto a deficiência é tratada como uma barreira predominantemente orgânica e específica ao indivíduo, desconsiderando a influência do contexto social.

Assim, entre as diversas abordagens para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às necessidades da diversidade, a acessibilidade tem se destacado nas obras de diferentes autores. Paiva (2022, p. 52) pontua que:

Acessibilidade é uma estrutura didática formada por seis Dimensões de Acessibilidade (Arquitetônica, Atitudinal, Comunicacional, Instrumental, Metodológica e Programática), criada pelo pesquisador intelectual Romeu Kazumi Sassaki, consultor e autor de livros de inclusão social, com engajamento total na luta das Pessoas com Deficiência.

O quadro 3, elaborado por Oliveira (2023) com base em Romeu Sassaki, mostra que, além das seis dimensões de acessibilidade, a autora acrescenta mais duas: a acessibilidade em transportes e a acessibilidade digital.

Quadro 3 – Dimensões da Acessibilidade

Acessibilidade	
É uma condição que permite a transposição das mais diferentes barreiras ou obstáculos, favorecendo a participação efetiva das pessoas nos diversos âmbitos da vida social.	
Atitudinal	Ajuda a extinguir todos os tipos de atitudes preconceituosas ou discriminatórias que, porventura, possam impedir o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.
Metodológica ou pedagógica	Facilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas instituições de ensino, ampliando estratégias de ensino e aprendizagem.
Programática	Contribui para iniciativas de formação profissional e social no combate ao preconceito, formas de discriminação e demais atitudes que impeçam ou dificultem o acesso aos recursos e serviços oferecidos pela sociedade, promovendo a inclusão e a equiparação de oportunidades.
Arquitetônica ou física	Considera a eliminação de barreiras em todos os ambientes físicos, internos e externos.
Instrumental	Possibilita a acessibilidade em todos os instrumentos, utensílios, recursos e equipamentos, utilizados na instituição de ensino e na vida diária do estudante, empregando-se conhecimentos da área de tecnologia assistiva.
Transportes	Elimina barreiras em veículos, em pontos de ônibus, calçadas, terminais, estações e outros dispositivos que fazem parte do transporte (individual e coletivo).
Comunicações	Visa transpor obstáculos em todos os âmbitos de comunicação, considerada nas suas diferentes formas: falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outros.
Digital	Significa promover medidas para que todas as pessoas possam acessar e utilizar os ambientes web e digitais com autonomia e possam perceber, entender, navegar, interagir e contribuir nesses espaços.

Fonte: Oliveira (2023).

A ideia de Acessibilidade Curricular (o cérebro deste estudo), também chamada de acessibilidade metodológica ou pedagógica, está relacionada à manutenção de um currículo comum para todos, mas que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas que levem em conta diferentes formas de aprendizado e de interação com o conhecimento (Correia, 2016).

Carvalho (2009) define a acessibilidade curricular como uma prática constante que busca transformar o currículo, tornando-o inclusivo e assegurando a todos/as os/as estudantes o acesso à educação e ao aprendizado.

Cabe destacar que não há uma fórmula pronta para garantir a acessibilidade ao currículo. Os/as professores/as precisam conhecer as características individuais de cada aluno/a e adotar estratégias que promovam o aprendizado significativo. “Tendo como

característica comum, a preocupação de garantir a igualdade nas oportunidades escolares, sem causar nenhum prejuízo, a pessoa com deficiência, em relação a sua interação com seus pares e ao acesso ao conhecimento” (Xavier, 2018, p.67).

Mantoan e Lanuti (2022, p.51) enfatizam que “ensinar e aprender envolvem descobertas, relações, reconstruções, reelaboraões do conhecimento e atribuição de um sentido pessoal [...], incompatível com o esperado por aqueles que se submetem aos ditames dos métodos”. Já Mesquita (2017) destaca que o não engessamento dos currículos vai ao encontro das práticas curriculares inclusivas, que seriam aquelas que possibilitam ao aluno em situação de deficiência participar, produzir e se apropriar da cultura própria da escola.

Dar lugar de aprendizagem para os aluno público-alvo da Educação Especial, se configura como uma forma de tornar o conhecimento acessível. Pois, possibilitando o acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência, se reconhece o direito à educação para todos, dando a oportunidade de desenvolvimento para que avancem também em níveis educacionais (Xavier, 2018, p.68).

Assim, a Acessibilidade Curricular não se resume a oferecer acesso ao conteúdo proposto, mas sim à participação ativa na construção desse conteúdo, garantindo que a escola considere as diferenças e singularidades de todos/as os/as seus/suas alunos/as (Oliveira, 2023). “[...] Por isso a prática pedagógica direcionada aos alunos público-alvo da Educação Especial precisa estar em consonância com o que é desenvolvido com o restante da turma e imersa na mesma intencionalidade” (Xavier, 2018, p.69).

Silva (2021, p.85) frisa muito bem que:

Profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação especial compreendem que há momentos em que os conteúdos acadêmicos são muito complexos para estudantes com deficiência e comprometimento cognitivo avançado ou em defasagem em muitas áreas das habilidades acadêmicas que dificultam aprender a ler, escrever, resolver cálculos etc. No entanto, como seu direito de aprender precisa ser respeitado, não é o conteúdo acadêmico que precisa ser priorizado, e sim outras oportunidades de aprendizagem, como, por exemplo, a participação nos eventos festivos da escola, nas brincadeiras de grupo ou de roda de leitura, nas aulas de educação física ou arte, na construção de vínculos com outros estudantes.

Desse modo, além da Acessibilidade Curricular, outras práticas pedagógicas são destacadas por diferentes autores, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Ensino Colaborativo, a Aprendizagem Cooperativa, as Metodologias Ativas e a Tecnologia Assistiva.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) sugere um conjunto de recursos, técnicas e estratégias a serem utilizados no ambiente educacional, com o objetivo de atender às características, necessidades e interesses de todos/as os/as alunos/as, de forma a minimizar as barreiras de aprendizagem (Minetto, 2021).

No Ensino Colaborativo busca-se que um/a professor/a especializado/a e um/a professor/a de sala regular compartilhem as responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação do ensino para atender a um grupo diverso de estudantes. Essa prática surgiu como alternativa aos modelos de salas de recursos e classes ou escolas especiais, com o objetivo de atender às demandas das práticas de inclusão escolar para alunos/as da educação especial. Assim, o/a professor/a da turma regular e o/a professor/a de educação especial trabalham em parceria, promovendo a inclusão (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2014).

A Aprendizagem Cooperativa tem por objetivo promover o desenvolvimento conjunto de todos/as os/as alunos/as. Para isso, é preciso que o/a professor/a da sala regular e o/a professor/a do AEE trabalhem em parceria, planejando, ensinando e avaliando de forma colaborativa os/as alunos/as que têm em comum (Costa et al, 2024).

Já as Metodologias Ativas dizem respeito a metodologias que visam respeitar e estimular a autonomia e a participação ativa dos/as alunos/as, como a aprendizagem baseada em problemas, projetos, sala de aula invertida, gamificação, ensino híbrido, estudo de caso, seminários, aprendizagem cooperativa, trabalhos em equipe, roda de conversa, dramatizações e interpretações musicais e oficinas (Costa et al, 2024).

Ainda, a Tecnologia Assistiva, que inclui estratégias, serviços, produtos e outros recursos, facilita a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência, limitações ou mobilidade reduzida (Oliveira, 2023).

É importante salientar que os desafios para o professor realizar a inclusão de alunos/as com deficiência são evidentes. Diante disso, é fundamental destacar a necessidade de formação continuada, condições estruturais adequadas e a parceria entre a família, os professores do AEE e do ensino regular.

Stainback e Stainback (1999) pontuam que, para lidar efetivamente com a diversidade na sala de aula, os/as educadores/as precisam ter uma visão crítica do que é exigido de cada estudante, individualizando os objetivos curriculares para atender às suas necessidades, habilidades, interesses e competências singulares.

Este aspecto é essencial para que os/as alunos/as sejam atendidos/as em suas particularidades acadêmicas. Assim, com a realização desta pesquisa, pretendo colaborar para

uma compreensão aprofundada sobre Acessibilidade Curricular e contribuir para identificar as possibilidades e desafios da Educação Especial Inclusiva na EMEF Rui Barbosa.

A seguir, o capítulo final apresentará os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, além das discussões que contribuíram para a reflexão e o aprimoramento de práticas inclusivas na escola.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 DO QUESTIONÁRIO

A aplicação de um questionário aos/às professores/as foi necessária para obter uma visão do perfil dos/as participantes, do conhecimento sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e das práticas adotadas no contexto escolar. Esse instrumento possibilitou identificar como os/as educadores/as compreendem a inclusão, além de oferecer dados sobre os desafios e as estratégias utilizadas no dia a dia da escola.

A primeira parte do questionário levantou informações sobre o perfil dos/as docentes, incluindo faixa etária, gênero, cor da pele, município que reside, graduação, tempo de docência, nível de estabilidade e participação em formações sobre Educação Inclusiva, conforme detalhado na Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil dos/as docentes participantes

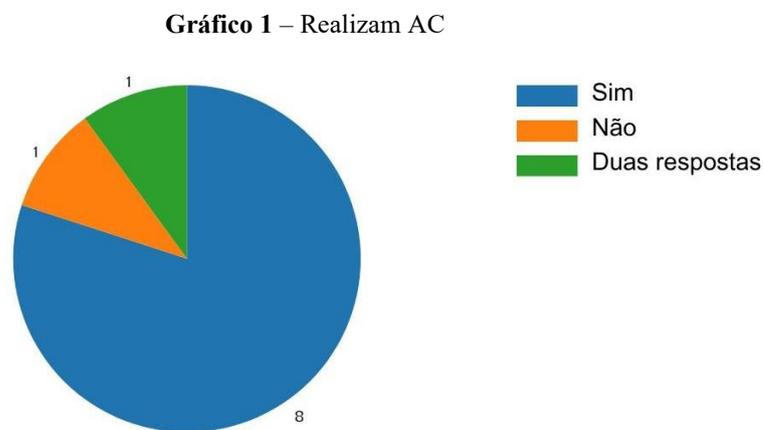
Faixa etária de idade		34 a 65 anos
Gênero	M	7
	F	3
Cor da pele	Pardos	7
	Branco	3
Município que reside	Maracanaú	5
	Fortaleza	3
	Maranguape	1
	Caucaia	1
Graduação	Matemática	4
	Pedagogia e letras	1
	Pedagogia	1
	Português	1
	História	1
	Ciências e Pedagogia	1
Tempo de docência	Biologia	1
	Menos de 11 anos	1
Professores	Mais de 11 anos	9
	Efetivos	8
Participação em formação sobre EI	Temporários	2
	Sim	5

Fonte: Própria autora (2024)

No contexto da graduação, um dos licenciados/as em Matemática também possui formação em Pedagogia, Física e Computação. Quanto ao tempo de experiência em docência, varia de nove a trinta e cinco anos, sendo que nove participantes acumulam mais de onze anos de prática docente. Na escola pesquisada, os/as participantes possuem um tempo de serviço que varia entre um e dezoito anos.

A segunda parte do questionário, apresenta questões específicas. A seguir, os comentários e/ou participação dos dez professores/as serão apresentados por meio de gráficos e quadros, sendo identificados como P1 a P10.

A primeira questão investiga se os/as docentes, ao atuarem em sala de aula comum, promovem a Acessibilidade Curricular na inclusão de alunos/as com deficiência. Dos/as dez docentes, oito relataram que promovem a Acessibilidade Curricular, um afirmou que não promove e um professor forneceu duas respostas, de acordo com o Gráfico 1 apresentado a seguir.



Fonte: Própria autora (2024)

Abaixo estão os comentários dos/as docentes sobre a implementação da Acessibilidade Curricular na sala de aula comum para os/as alunos/as com deficiência, conforme apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Promovem ou não Acessibilidade Curricular em sala de aula comum

Promove AC	P1 - “ <i>depois de ter alguma interação com o aluno com alguma deficiência, procuro me informar no AEE. Se sim (confirmada a deficiência), qual tipo de intervenção (é necessária para o aluno). A partir daí, seleciono o material mais acessível com o AEE.</i> ”
	P2 - “ <i>normalmente nas minhas turmas eu costumo verificar o nível de aprendizagem da turma para os trabalhos, atividades e avaliações (serem) diferenciadas para alunos especiais (atualmente fala-se com deficiência) e não leitores</i> ”.

	P4 - <i>“tento trazer atividades diferenciadas para os alunos com algum tipo de necessidade especial (deficiência). O planejamento é realizado levando-se em consideração todos os alunos, mas atentando-se para algumas especificidades, como os alunos de AEE”</i> .
	P6 - <i>“verificando a necessidade e especificidade de cada um e adaptando aulas e materiais para trabalhar em sala”</i> .
	P5 - <i>“acontece de acordo com a necessidade da turma”</i>
	P8 - <i>“quando passo atividades que meu aluno tem dificuldade de fazer, eu respeito seu ritmo e ainda mudo a maneira de fazer”</i> .
	P9 - <i>“dependendo da cognição do aluno, tento adequar o assunto dado para os demais alunos, de maneira diferenciada”</i> .
	P7 - <i>“procuro flexibilizar o currículo através de diversas estratégias de ensino na perspectiva de incluir todos os alunos. Através de diferentes estratégias evito a eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos a todos”</i> .
Não promove AC	P3 - <i>“falta formação e informações sobre os alunos com deficiência”</i> .
Duas respostas	P10 (promove AC) - <i>“acolhendo os alunos em sala com alguma deficiência”</i> . P10 (não promove AC) - <i>“a escola ainda falta muito para acontecer essa inclusão de fato”</i> .

Fonte: Própria autora (2024)

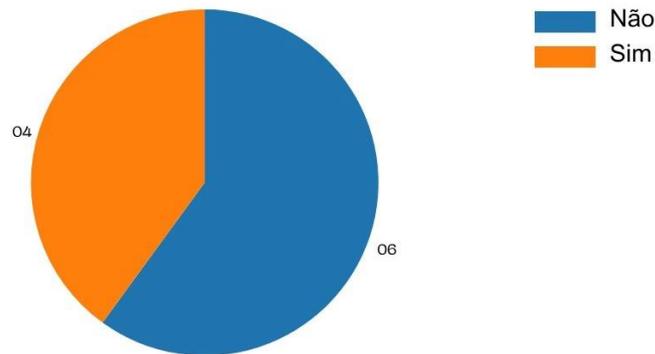
Nesse contexto, é evidente a importância de os/as professores/as compreenderem melhor o conceito de Acessibilidade Curricular, conforme abordado no referencial teórico, para que possam, na prática, garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender através de uma acessibilidade alinhada ao conteúdo trabalhado.

Dentro desse panorama, Padilha (2017) argumenta que o processo de ensino e aprendizagem desses/as aluno/as não deve se limitar a qualquer conteúdo e estratégia, pois, desse modo, não lhes possibilitará aprendizagem nem promoverá o desenvolvimento de suas potencialidades.

Desse modo, a acessibilidade curricular implica considerar as particularidades de cada aluno ao planejar e organizar as práticas pedagógicas, assegurando oportunidades para que todos desenvolvam suas habilidades e competências (Mazzotta, 2005).

Dando continuidade, com base nas respostas fornecidas pelos dez docentes à questão 2, que abordava os projetos e ações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva de estudantes com deficiência, nota-se que quatro professores/as afirmaram que tais iniciativas existem, enquanto outros seis indicaram desconhecer a existência de projetos nesse sentido (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Existência de projetos e ações pedagógicas desenvolvidas na escola para a EI



Fonte: Própria autora (2024)

Diante dessas respostas, é possível que a escola considere a elaboração de projetos e ações pedagógicas mais inclusivas, visando potencializar a participação desse público-alvo.

Quadro 5 – Existência de projetos e ações pedagógicas desenvolvidas na escola para a EI

Sim	P1 – “atendimento pelo AEE”.
	P3 – “atendimento no AEE e reforço individual quando os profissionais de apoio não estão substituindo o professor”.
	P5 – “dar direito a matrícula”.
	P8 – “principalmente com os alunos autistas, pois a sala do AEE precisa realizar rotinas que favoreçam o desenvolvimento do aluno”.
Não	P2 – “no período que estou na escola atual, ainda não presenciei essa iniciativa, embora, muito importante”.
	P4 – “pelo menos não é de conhecimento meu se esse trabalho acontece”.
	P6 – “cada um de nós desenvolvemos trabalhos diferenciados e específicos e podemos contar com o apoio da escola, mas um projeto específico não temos”.
	P7 – “se a escola desenvolve não tenho conhecimento e não sou informado a respeito”.
	P9 – “sei que é necessário, porém a escola não tem nenhuma ação específica para esses estudantes. Acredito que, assim como eu, cada professor desenvolva seu trabalho inclusivo da melhor forma possível”.
	P10 – “muito raro acontecer ações voltadas sobre o tema”.

Fonte: Própria autora (2024)

É importante frisar que os projetos e ações pedagógicas não devem se limitar exclusivamente aos serviços oferecidos pelo AEE, como mencionaram os/as docentes P1 e P3. Eles devem se estender além disso, envolvendo os/as professores/as de sala comum e toda a comunidade escolar.

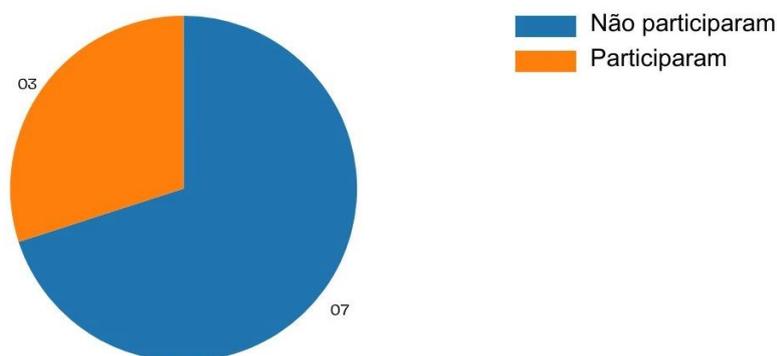
O direito à matrícula, citado pelo professor P5, não constitui um projeto ou ação pedagógica específica da escola, ao contrário, é garantido por lei, conforme abordado no referencial teórico. Além disso, para complementar o ponto apresentado pelo professor P8, é essencial reconhecer que o professor da sala de aula tem responsabilidade pelas rotinas que promovem o desenvolvimento do aluno e, nesse contexto, pode buscar apoio e orientação do/a professor/a do AEE.

Silva (2021, p. 85) ressalta que:

a concepção de inclusão vai além da interação ou matrícula, é o direito de se desenvolver as competências, de aprender. O trabalho pedagógico é de responsabilidade dos profissionais da educação e contempla não somente os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes que precisam dessa estratégia para aprender os conteúdos disponibilizados nas aulas e do processo de escolarização, entendido como aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Após essa questão, os/as dez docentes foram questionados/as sobre sua participação em cursos voltados para o trabalho com a inclusão. Apenas três afirmaram ter participado, enquanto sete informaram que não participaram (Gráfico 3), por diferentes motivos que serão apresentados no Quadro 3. Além disso, foi questionado aos participantes sobre a contribuição desses cursos para sua atuação como docentes. Para aqueles que não participaram, indagou-se sobre os motivos dessa não participação.

Gráfico 3 – Participação em cursos sobre EI.



Fonte: Própria autora (2024)

Esses dados sugerem a possibilidade de incentivar a oferta de cursos e formações relacionadas à inclusão para promover o desenvolvimento profissional dos docentes e fortalecer práticas inclusivas na escola. No quadro a seguir, vale salientar que o professor P7 participou de três cursos, enquanto o professor P6 não participou de nenhum curso e não foi mencionado no quadro devido à ausência de comentários sobre essa questão.

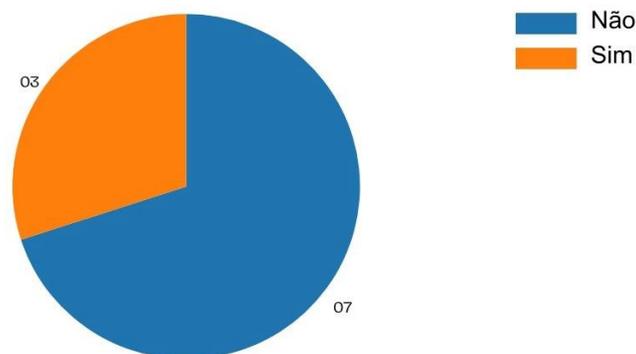
Quadro 6 – Participação em cursos sobre EI

Não participaram	P1 – “porque até alguns anos atrás não tínhamos essa demanda”.
	P3 – “falta de tempo”.
	P4 – “apesar de saber da importância, o tempo é curto. Os cursos que fiz e faço são mais voltados para a minha área de formação, especificamente”.
	P5 – “o sistema responde”.
	P8 – “porque não foi ofertado”.
	P10 – “falta de oportunidade”.
Participaram	P2 – “por ter sido um curso on-line (Valecup) de pouca duração, ajudou um pouco no que eu já costumo fazer em sala”.
	P7 – “eles me ajudaram a entender as causas, sintomas e características do autismo, bem como seus níveis. Foi através desses cursos que certos comportamentos do autista pode estar relacionado com a sua alimentação”.
	P9 – “entender que é necessário que se trate desses estudantes com equidade, igualdade, com direitos e deveres. Um processo que só é possível com a participação de todos”.

Fonte: Própria autora (2024)

Vale ressaltar a grande importância dos/as docentes participarem de cursos. Padilha (2017, p.19) enfatiza que “o desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também o máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais e sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos”.

Sobre os recursos pedagógicos disponíveis na escola, dentre os/as dez docentes, três afirmaram que existem recursos, e sete mencionaram que não (gráfico 4).

Gráfico 4 – Recursos pedagógicos disponibilizados na escola

Fonte: Própria autora (2024)

A análise das respostas indica que os/as professores/as de sala de aula comum não estão utilizando os recursos pedagógicos disponíveis na escola. Na sequência, estão os comentários dos/as docentes no quadro 7.

Quadro 7– Recursos pedagógicos disponibilizados na escola

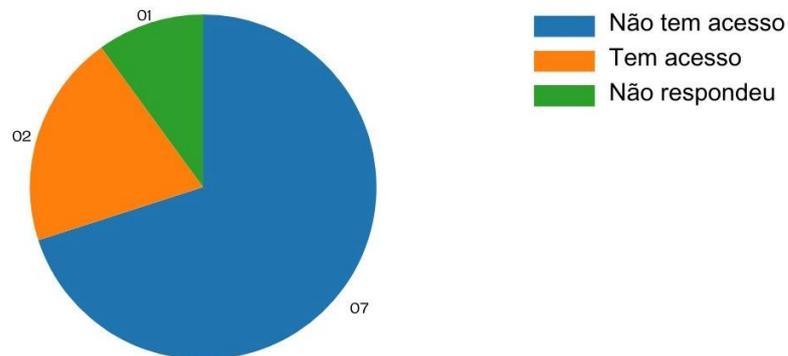
Sim	P1 – “na sala do AEE”.
	P8 – “os cuidadores são recursos que a escola oferece para ajudar no processo de inclusão, como também a sala de recursos multifuncional”.
	P10 – “vejo somente os cuidadores e a sala do AEE”.
Não	P2 – “os materiais ficam exclusivamente na sala de atendimento AEE”.
	P3 – “são destinados ao AEE”.
	P4 – “se esse material existe, não tenho conhecimento. Não é disponibilizado nas salas de aula regulares”.
	P5 – “o professor trabalha como pode”.
	P6 – “acredito que os materiais devem ficar na sala do AEE”.
	P7 – “se a escola disponibiliza não sou informado a respeito”.
	P9 – “não disponibiliza para professor”.

Fonte: Própria autora (2024)

Vale salientar que os recursos utilizados na sala de aula para promover a acessibilidade curricular precisam estar alinhados com os conteúdos que estão sendo trabalhados, podendo ser elaborados pelos/as próprios/as professores/as no horário de planejamento.

Nessa perspectiva, parafraseando Prieto (2017), a acessibilidade curricular abrange mudanças nas metodologias de ensino até a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, levando em conta as características individuais de cada aluno.

Em seguida, a questão abordou a disponibilização do diagnóstico dos/as estudantes para os/a professores/as. Nesse contexto, dois professores, P1 e P10, afirmaram ter conhecimento desse diagnóstico, enquanto um professor, P5, não respondeu. Por outro lado, sete professores relataram não ter acesso a essa informação (gráfico 5), e cinco deles justificaram, de acordo com os comentários expostos no quadro 8.

Gráfico 5 – Acesso dos docentes ao Diagnóstico dos estudantes com deficiência

Fonte: Própria autora (2024)

Nesse contexto, é relevante destacar que o AEE da escola só atende aos alunos que já têm diagnóstico, conforme relato do professor P9, quando ressalta *“que não é para todos”*.

Quadro 8 – Acesso dos docentes ao diagnóstico dos alunos com deficiência

Não tem acesso	P2 - <i>“fica disponibilizado somente um relatório do aluno no sistema”</i> .
	P4 - <i>“talvez por falta de comunicação com os professores”</i> .
	P7 - <i>“a escola não disponibiliza”</i> .
	P8 - <i>“creio que por causa da burocracia escolar”</i> .
	P9 - <i>“talvez porque na escola exista um núcleo de atendimento, mas vale ressaltar que não é para todos”</i> .
Não respondeu	P5 - <i>“o tempo responderá a essa pergunta”</i> .

Fonte: Própria autora (2024)

É fundamental ressaltar a importância de o/a professor/a conhecer o diagnóstico do/a aluno/a para que possa proporcionar as condições necessárias para que o/a estudante participe plenamente do processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, alunos/as com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) precisam de rotinas estruturadas e podem apresentar intolerância a barulhos. Já os/as alunos/as com deficiência intelectual têm um ritmo mais lento no processo de aprendizagem.

Assim sendo, compreender essas especificidades permite que o/a professor/a promova um ambiente mais inclusivo, favorecendo a acessibilidade curricular por meio de práticas pedagógicas mais eficazes. Ou seja, possibilitando que estudantes com deficiência tenham

acesso aos mesmos conteúdos curriculares de seus pares, porém atendendo às suas especificidades (Diniz, 2012).

Na questão seguinte, indaga-se o/a docente de sala de aula comum busca apoio e orientação do/a professor/a do AEE. Entre os/as dez docentes, cinco afirmaram que sim. Por outro lado, cinco responderam negativamente (gráfico 6).

Gráfico 6 – Docente de sala de aula comum e a busca de apoio e orientação do docente do AEE.



Fonte: Própria autora (2024)

Essas respostas indicam a urgência de estreitar a colaboração entre os/as professores/as de sala de aula comum e os/as professores/as do AEE para fortalecer a cultura inclusiva na escola.

Quadro 9 – Docentes de sala de aula comum e a busca de apoio e orientação com o docente do AEE

Sim	P1 – “depois de perceber algum tipo de deficiência do aluno, entro em contato com o AEE”.
	P5 – “quando o tempo deixa”.
	P7 – “sempre que percebo a necessidade de um determinado aluno ser incluído em minhas aulas e não consigo êxito recorro ao profissional/professor(a) do AEE”.
	P9 – “sempre são bastante solícitos, mas o atendimento é sempre só para os que tem diagnóstico”.
	P10 – “junto as cuidadoras e a professora do AEE”.
Não	P2 – “para ser sincero na resposta, eu desconheço a pessoa responsável pelo AEE na escola”.
	P3 – “falta de profissional em tempo integral”.
	P4 – “por conta da carga horária dos professores do AEE, não os vejo com tanta frequência na escola”.
	P6 – “os alunos com mais necessidades passam bastante tempo em atendimento e quase não os vejo em sala, aqueles que ficam em sala consigo lidar tranquilamente”.
	P8 – “não tenho alunos laudados em sala”.

Fonte: Própria autora (2024)

O ensino colaborativo promove o compartilhamento de conhecimentos entre os professores, ampliando as possibilidades de desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e contribuindo para uma educação mais justa e igualitária (Pires e Franco, 2016).

Continuando, ao serem questionados sobre as principais barreiras que dificultam a inclusão, especialmente em relação à estrutura da escola, incluindo recursos físicos, materiais e pedagógicos, os/as dez docentes compartilharam seus comentários e perspectivas, como mostra o quadro 10.

Quadro 10 – Principais barreiras que dificultam a inclusão

P1 – “minha própria limitação”.
P2 - <i>“um problema muito grande encontrado é o espaço em sala de aula, principalmente para alunos cadeirantes e alguns recursos que faltam para alunos com deficiência visual”.</i>
P3 - <i>“A falta de um profissional do AEE com 200h/a na escola, a grande demanda e deficiências estruturais”.</i>
P4 - “com relação aos recursos pedagógicos, os professores é que são responsáveis por trazer e disponibilizar para os alunos, já com relação à estrutura física, não vejo problema”.
P5 – “diálogo”.
P6 – “um profissional que fique na escola 200h, materiais disponíveis em sala”.
P7 – “estou a pouco tempo na escola e não fui informado sobre os recursos, quando preciso solicito a professora do AEE”.
P8 – “não identifico barreiras ou dificuldades para inclusão, mas um pouco com relação aos materiais pedagógicos”.
P9 – “falta de estrutura e o não acesso ao material necessário para cada situação e também falta de profissionais especializados, psicopedagogo e neuropsicopedagogo”.

Fonte: Própria autora (2024)

O/a professor/a P5 menciona a falta de diálogo. Os/as professores/as P4, P6, P7, P8 e P9 se queixam da falta de materiais pedagógicos disponíveis. Os/as professores/as P2, P3 e P9 destacam desafios relacionados à estrutura física. Já os/as professores/as P3, P6 e P9 apontam a ausência de profissionais do AEE nas 200 horas. Por fim, o/a professor/a P10 não forneceu uma resposta para essa questão.

Essas respostas ilustram a existência de diversas barreiras que necessitam ser superadas na busca por uma educação inclusiva e transformadora para os/as estudantes com deficiência. Essas dificuldades destacam desafios estruturais, pedagógicos e de organização que precisam ser enfrentados para garantir o direito a uma educação para todos/as.

A ausência de diálogo mencionada pelo/a professor/a P5 reflete um comprometimento no trabalho colaborativo entre professores/as do ensino comum, professores/as do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a gestão escolar. A falta de interação dificulta o planejamento coletivo e a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão. O diálogo é importante para compreender as necessidades dos estudantes e planejar ações conjuntas.

Além disso, outras colocações apontam questões importantes relacionadas à grande demanda de alunos/as com deficiência, destacada pelo/a docente P3, sobrecarregando os/as profissionais e comprometendo a atenção individualizada. Essa realidade indica a necessidade de compensar o número de estudantes por turma, garantir os profissionais de apoio e recursos materiais que atendam às especificidades de cada estudante, evitando práticas de exclusão.

A falta de recursos pedagógicos tem sido uma das barreiras mais destacadas na implementação da educação especial na perspectiva inclusiva, como relatada pelos/as docentes P4, P6, P7, P8 e P9. No entanto, vale ressaltar que a escolha e/ou elaboração desses recursos não deve ser vista como uma responsabilidade do/a professor/a do AEE.

Os/as professores/as de sala de aula comum precisam planejar suas práticas pedagógicas de maneira que atendam a todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência. Pois, “[...] premissas como reconhecimento e valorização das diferenças de todos os estudantes passam a se constituir como estandarte da necessidade de mudanças nas concepções de ensino e das práticas pedagógicas” (Lustosa; Figueredo, 2021, p. 115).

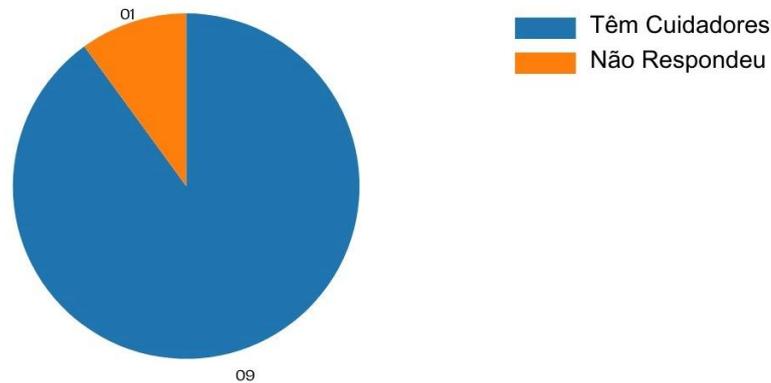
Desse modo, o planejamento, assim como a criação de recursos, pode ser realizado em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, uma barreira apontada pelos/as professores/as P3, P6 e P9 é a ausência de profissionais do AEE em todos os horários. É importante frisar que a escola funciona em três turnos, mas os dois professores lotados no AEE possuem, juntos, uma carga horária de 200h/a, revezando-se para atender à demanda e ficando uma lacuna em alguns turnos.

A estrutura física apontada pelos/as educadores/as P2, P3 e P9, principalmente da sala de aula é de fundamental importância na inclusão de alunos/as cadeirantes. Para garantir a acessibilidade, é necessário que o espaço seja adequado, com portas largas, corredores amplos e uma distância suficiente entre as carteiras para permitir a livre circulação das cadeiras de rodas. Contudo, na escola, essa distância não é garantida devido ao grande número de alunos/as em sala de aula.

Em relação ao direito do cuidador para os/as discentes com um nível de suporte maior, dentre os/as dez docentes consultados/as, nove afirmaram contar com cuidadores, enquanto apenas um não conseguiu responder (gráfico 7). Esse resultado é bastante positivo, pois

destaca a importância da presença de um cuidador para auxiliar os/as estudantes em questões como higienização, alimentação e locomoção, quando necessário.

Gráfico 7 – Existência de cuidadores



Fonte: Própria autora (2024)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, no capítulo IV, artigo 28, incumbiu ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Nesse contexto, no inciso XVII, a LBI mostra a responsabilidade de ofertar profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Quando questionados sobre os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com estudantes com deficiência, os participantes P1, P4, P7, P9 e P10 compartilharam relatos semelhantes. Eles destacaram o desafio de incluir estudantes com TEA, compreender quais estratégias e atividades utilizar, além de lidar com as dificuldades de socialização e cognitivas enfrentadas por alguns alunos/as.

Quadro 11 – Principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com estudantes com deficiência

P1 - <i>“como ajudá-los da melhor forma possível, com as condições do momento e ao menos não trazer nenhuma consequência negativa ao seu desenvolvimento”.</i>
P2 - <i>“o maior desafio é trabalhar com mais de um aluno com necessidades especiais dentro de uma sala numerosa e sem apoio de uma pessoa para auxiliar na sala”.</i>
P3 - <i>“A falta de conhecimento”.</i>
P4 - <i>“acredito que sejam muitos, principalmente com relação a como lidar com esses alunos, saber que ou quais conteúdos podem ser trabalhados com cada um, dificuldades de interação e socialização com os colegas”.</i>
P5 - <i>“Falta de respeito e valorização”.</i>
P6 - <i>“quantidade de alunos por sala que estão sem laudo e sem cuidador, além das famílias”.</i>

P7 - <i>“Acho que o principal desafio é incluir esses alunos com TEA todos os dias, pois os mesmos apresentam aspectos socioemocionais, psicomotores, corporais e cognitivos diferentes e únicos. Daí a importância de usarmos estratégias de ensino diferentes”.</i>
P8 - <i>“Os principais desafios são: a questão da aceitação; a falta de incentivo aos profissionais”.</i>
P9 - <i>“falta de apoio, material, informação sobre como lidar com alguns”.</i>
P10 - <i>“o principal desafio tem sido a busca por atividades voltadas para alunos com alguma deficiência”.</i>

Fonte: Própria autora (2024)

Importante ressaltar que uma das abordagens mais eficazes é compreender como cada estudante aprende, identificar suas potencialidades e, a partir disso, orientar as práticas pedagógicas. O objetivo é superar o mencionado desafio e proporcionar uma aprendizagem eficaz.

Sobre isso, Silva (2021, p. 87) afirma que:

As práticas pedagógicas dos professores precisam realmente ser consideradas para o processo de ensino/aprendizagem, pois acreditamos que não há uma única maneira de fazer pedagógico. A princípio, é importante observar as características e condições desses estudantes. A diversidade no ambiente escolar é tão desafiadora que talvez escolher uma única estratégia seria uma perda de oportunidade para experimentar, explorar e contestar outras formas de ensinar e aprender.

Os/as educadores/as P2, P6 e P10 relataram situações já destacadas e analisadas na questão anterior. Por outro lado, o/a professor/a P3 expõe “a falta de conhecimento” como uma dificuldade. Nesse contexto, Capellini (2018, p. 233) ressalta que “a sua formação precisa contemplar a diversidade, considerando todos os alunos, com deficiência ou não, que farão parte da realidade prática desse professor, partindo do princípio do direito que todo aluno tem de uma educação de qualidade”.

Ao final, os/as docentes mencionaram os temas que desejariam ver abordados no produto educacional, incluindo tópicos como os diversos tipos de deficiências, direitos e deveres dos/as alunos, orientações pedagógicas, orientações para as famílias de estudantes com deficiência e sugestões de atividades.

Quadro 12 – Assuntos que gostariam de encontrar no produto educacional

P1 - <i>“gostaria de conhecer as principais metas a serem adotadas para auxiliar na socialização desses alunos”.</i>
P2 - <i>“os tipos de deficiências e as melhores formas pedagógicas de se trabalhar com cada um, bem como exemplos de atividades diferenciadas”.</i>
P3 - <i>“direitos e deveres dos(as) alunos(as) e informações básicas sobre atividades adequadas”.</i>
P4 - <i>“seria interessante que a cartilha abordasse um pouco sobre o TEA, mas também que apresentasse</i>

<i>sugestões de atividades”.</i>
P5 - <i>“língua portuguesa, escrita e leitura”.</i>
P6 - <i>“Atividades específicas”.</i>
P7 - <i>“Causas, características, sintomas, diagnóstico, tratamentos, níveis e avaliação. Como lidar, no geral, com alunos autistas. A importância do acolhimento e aceitação por parte da família desse aluno com TEA”.</i>
P8 - <i>“O modo de lidar com eles. Como proceder dependendo da especialidade”.</i>
P9 - <i>“Uma cartilha com orientações pedagógicas para cada deficiência”.</i>
P10 - <i>“O autismo dentro da escola e nas abordagens pedagógicas”.</i>

Fonte: Própria autora (2024)

Entender suas preferências é fundamental para garantir que o produto educacional seja elaborado com assuntos que atendam às expectativas deles/as. O/a professor/a P5 finaliza o questionário pedindo desculpas pelo desencanto.

A partir disso, devemos refletir sobre a possibilidade de transformar nossas práticas e incorporar a valorização da diversidade e o respeito à pluralidade no cotidiano docente, na forma como nos relacionamos com os/as alunos/as, como planejamos nossas aulas, realizamos avaliações e enfrentamos os preconceitos e paradigmas (Capellini, 2018).

5.2 DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA COMUM

As observações em sala de aula comum estão sendo realizadas em todas as turmas do turno da manhã dos anos finais que têm estudantes com deficiência, são elas: 6ºA, 6ºB, 7ºB, 8ºA, 8ºB, 9ºA e 9ºB. Das oito turmas, apenas uma turma, 7ºA, além das turmas de EJA no turno da noite, não possui alunos com deficiência.

É oportuno destacar que conhecer o diagnóstico dos/as discentes é importante, não para categorizar ou desacreditar na capacidade de aprendizagem deles/as, mas sim para conhecer as particularidades de cada um, ter um olhar acolhedor e abordagens adequadas.

Nas observações realizadas, foi verificado se as práticas pedagógicas dos/as docentes estavam garantindo a participação dos/as discentes e o acesso à aprendizagem dentro do mesmo conteúdo que estava sendo trabalhado com os demais estudantes.

Foi verificado também como eram as estratégias pedagógicas, se utilizavam recursos acessíveis e diversificados, se estimulavam o interesse e a participação dos estudantes através de diferentes abordagens e se existia clareza e compreensão do que era explicado pelo/a professor/a.

Saliento que, para uma boa organização da ação do/a professor/a, é importante o planejamento prévio e eficiente das atividades pedagógicas, tendo como destaque a autonomia e a iniciativa, principalmente no manejo da turma (Minetto, 2021).

É um direito do estudante com deficiência uma educação de qualidade que promova a acessibilidade curricular. Isso vai além de simplesmente ocupar o aluno que não é alfabetizado com desenhos para ele colorir ou utilizar livros de educação infantil para passar qualquer atividade para um/a aluno/a dos anos finais do ensino fundamental.

5.2.1 Observação I: turma do 6ºa/manhã

A observação no 6ºA aconteceu durante uma aula de Matemática, ministrada pela professora MDAL²⁴. Na turma, dois estudantes fazem parte do público-alvo da educação especial: o aluno ASN, com diagnóstico de deficiência física, e o aluno PRPL, que tem autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A proposta da aula foi uma atividade avaliativa e individual, composta por doze questões do livro sobre as grandezas, perímetro e área, utilizando vistas aéreas e plantas baixas. Os alunos puderam pesquisar para responder. O educando ASN não estava presente, mas PRPL participou da aula. O estudante é alfabetizado, apresenta independência para resolver a atividade e se comunica bem.

Embora tenha tirado algumas dúvidas com a professora, PRPL passou o tempo da aula copiando as questões, mesmo a professora tendo dito que era apenas para escrever as respostas. No geral, os outros alunos também estavam enfrentando dificuldades para resolver a atividade. Alguns tentavam fazer, enquanto a maioria estava dispersa e sem conseguir.

Nesse caso, a observação revelou a importância de estratégias de ensino que estimulem o envolvimento e facilitem a compreensão do conteúdo trabalhado. Diante das dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as, a proposta de realizar a avaliação em dupla poderia promover maior engajamento, permitindo que os/as estudantes se ajudassem, potencializando a troca de conhecimentos e a resolução.

No entanto, a professora destacou que o conteúdo já havia sido trabalhado e que eles tinham a capacidade de resolver, mesmo a turma apresentando necessidade de maior compreensão. Diante disso, Capellini (2018, p.103) destaca que, “[...] caso o aluno apresente

²⁴ Os participantes citados, na etapa da observação, serão identificados pelas iniciais dos seus nomes.

desempenho insatisfatório, é necessário que o professor reveja suas estratégias e ofereça novas formas para que o aluno demonstre a aprendizagem de determinado conteúdo”.

5.2.2 Observação II: turma do 6ºb/manhã

A observação aconteceu na aula de Artes, ministrada pela professora T. Ela solicitou uma atividade do livro, que foi a leitura de um texto sobre circo, seguida da resolução de três questões. Como muitos/as alunos/as esqueceram o material, a professora sugeriu que formassem duplas ou trios para realizar a atividade.

Nesta turma, quatro estudantes são público-alvo da educação especial. A aluna MMBCL apresenta diagnóstico de deficiência intelectual, enquanto os estudantes ITE, JVCB e MCS têm autismo. No dia da observação, vinte e cinco estudantes estavam presentes, dos/as educandos/as acompanhados/as na pesquisa, MMBCL e ITE estavam ausentes.

Os alunos JVCB e MCS, que estavam presentes, interagiram bem com a turma. No entanto, o aluno JVCB se dirigiu imediatamente para uma dupla de colegas, que o rejeitou, deixando o garoto visivelmente triste e chateado. Mesmo assim, iniciou a atividade sozinho, demonstrando agilidade, boa leitura e compreensão.

Ao me dirigir aos colegas, eles relataram que sempre que se reúnem com JVCB, verificam que ele atrapalha batendo o lápis frequentemente na mesa e demorando a devolver os materiais que pega emprestado. Nessa perspectiva, Lustosa e Figueredo (2021, p.79) relatam que:

Quanto ao papel do professor nas relações entre estudantes com e sem deficiência em uma sala de aula, consideramos que valores como respeito e cooperação também são construções sociais que se produzem nas vivências e, na sala de aula, o educador tem o papel importante de mediação nesse sentido, sendo facilitador ou não de relações afetivas, de acolhimento e interação social das crianças do grupo da sala de aula. O educador organiza e edifica relações de cooperação, respeito, solidariedade e subjetivação dos sujeitos. O inverso também é verdadeiro.

Já o educando MCS, conversa bastante e rapidamente se reuniu com mais 02 (dois) colegas. Do trio, só ele havia levado o livro. Solicitou à professora para fazer apenas as respostas da atividade, mas ela o estimulou a fazer a atividade completa, igual aos outros colegas, reforçando que ele era capaz. No entanto, a aula terminou e o grupo não concluiu a atividade, pois passou a maior parte do tempo conversando e com um comportamento disperso.

Essa observação trouxe reflexões importantes. Enquanto o aluno JVCB se mostrou capaz de realizar a atividade de forma independente, sua exclusão por parte dos colegas mostra a necessidade de desenvolver ações que promovam a inclusão em sala de aula, incentivando a cooperação entre os/as alunos/as.

Por outro lado, o estudante MCS, também capaz, se mostrou disperso indicando a necessidade de uma intervenção na sua equipe para trazer maior engajamento, garantir a aprendizagem e a cooperação entre eles.

Para Figueiredo e Lanuti (2024, p.8), “no processo de organizar e dinamizar situações de aprendizagem, o professor [...] percebe os erros, não necessariamente como obstáculos cognitivos, mas como possíveis elementos favoráveis às aprendizagens”.

5.2.3. Observação III: turma do 7ºb/manhã

A observação foi realizada na aula da professora K, da disciplina de Educação Física. Ela iniciou a aula fazendo a chamada. Logo em seguida, a professora solicitou a entrega do trabalho de pesquisa sobre atletismo e corrida que havia passado na aula anterior.

A turma do 7ºB é numerosa, possui trinta e cinco estudantes e, no dia, estavam presentes trinta e dois. Destes, de acordo com o sistema de gestão escolar, quatro alunos/as são público-alvo da educação especial: CESC, CMRS, PRHC e Y. Enquanto dois educandos Y e D, estão sendo investigados/as por profissionais de saúde para verificar se apresentam ou não alguma deficiência.

Quanto à estrutura física e material, a sala é ampla, possui cinco janelas grandes, cinco fileiras de mesas e cadeiras para os/as estudantes, uma mesa com cadeira para o/a professor/a e três ventiladores, mas apenas dois estavam funcionando. A sala de aula é adequada em termos de espaço, mas é quente e não oferece um ambiente agradável e confortável para os/as educandos/as.

Nesta aula de Educação Física, os alunos CESC e PRHC faltaram, e os/as estudantes que estão sendo investigados não fizeram a pesquisa. A turma dispõe de uma cuidadora para dar assistência ao estudante CMRS, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nível de suporte 1, e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Vale salientar que, na prática, ela auxilia outros/as estudantes da sala: o CESC, diagnosticado com Deficiência Visual no olho direito, e a aluna Y, com autismo. Também os dois estudantes Y e D, ainda em investigação, solicitam seu apoio quando necessário. Já o aluno PRHC apresenta autonomia na realização de suas atividades.

O estudante Y, de acordo com relato da cuidadora, participa da aula de reforço oferecida na escola. Os/as professores/as identificaram que ele esquece com facilidade o que é ensinado. Já o aluno CMRS fez a atividade e apresentou a pesquisa para a professora.

Depois desse primeiro momento, a aula continuou com a docente dando o comando para formar equipes para a realização de uma nova atividade: a elaboração de uma maquete sobre arremessos/lançamentos de dardo, peso ou martelo.

A aluna D apresentou muita iniciativa. A garota se levantou e se dirigiu até os alunos CMRS, Y e a aluna Y para formar sua equipe e, em seguida, foi até a professora para tirar algumas dúvidas. A iniciativa de D contribuiu bastante porque a aluna Y e o aluno Y apresentam dificuldades de interação com a turma.

CMRS é um aluno tranquilo, mas, enquanto a professora anotava os nomes dos integrantes das equipes, a turma ficou agitada e conversando bastante, o que desorganizou²⁵ o garoto, que começou a balançar o tronco para frente e para trás. Depois de algumas repetições desse movimento, ele parou e, no finalzinho da aula, começou a falar sozinho.

A estudante Y também se incomodou e bateu três vezes na carteira para que a turma parasse de conversar. Nesse momento, a professora levantou o olhar e fixou nos/as estudantes, e aos poucos eles/as pararam de conversar.

Essa observação revela questões importantes sobre a dinâmica da turma. O 7ºB é uma turma numerosa, e esse fator resulta em desafios significativos para obter um bom comportamento dos/as alunos/as. A intervenção da professora foi necessária e demonstrou também o domínio de sala que ela possui, pois controlou o barulho apenas com o olhar.

Nessa situação, manter os/as educandos/as ocupados desenvolvendo alguma atividade enquanto a professora anotava o nome das equipes e sugerir para o aluno CMRS o uso de abafador, visando evitar uma sobrecarga sensorial, comum em pessoas com autismo, são possíveis estratégias que podem oferecer bons resultados.

Outro aspecto observado é que a cuidadora auxilia principalmente o aluno CMRS, mas também dá apoio aos/às outros/as estudantes, o que evidencia a necessidade de mais profissionais para garantir a inclusão efetiva.

A formação de equipes para um trabalho prático contribuiu para a interação dos/as alunos/as. A aluna D apresentou iniciativa ao formar uma equipe com os alunos CMRS, Y e a aluna Y, o que foi positivo, já que existe dificuldade de interação desses alunos/as.

²⁵ Refere-se a uma reação comportamental observada em pessoas com autismo, devido a algum fator externo, como um som alto, uma textura diferente ou qualquer outro estímulo sensorial, que pode fazer com que a pessoa comece a ter movimentos estereotipados.

Nesta disciplina, foi observado não apenas o domínio de sala da professora K, mas também a boa compreensão dos/as estudantes em relação às explicações dadas. A professora utiliza diferentes estratégias, como trabalhos em equipe, aulas práticas, pesquisas em diferentes fontes e a construção de maquetes, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Figueiredo e Lanuti (2024, p.6) entendem que:

uma escola inclusiva necessariamente rompe com a concepção de ensino como transmissão, e se alinha à ideia de que ensinar é oferecer aos alunos boas oportunidades para que eles criem. Aprender é, portanto, um ato de criação do sujeito diante de algo que faz sentido para ele, que mobiliza seus conhecimentos anteriores, que desperta sua curiosidade, que o instiga a pesquisar e a buscar meios para ultrapassar um desafio, resolvendo questões que lhe são pertinentes.

Dando continuidade, a participação dos educandos CESC e PRHC, que estavam ausentes, foi observada em outro momento, durante uma aula de Português ministrada por uma professora que estava substituindo a professora que faltou.

A educadora passou uma atividade de produção textual, acompanhada de um roteiro para facilitar o desenvolvimento. Os estudantes tinham que elaborar um texto de, no mínimo, quinze linhas.

O educando PRHC é alfabetizado e terminou rapidamente sua produção textual, intitulada “O Cão Caramelo e o Novo Amigo”. Já o CESC, também alfabetizado, apresentou muita dificuldade para iniciar. Perguntei sobre o que gostaria de abordar em sua produção, e ele respondeu que queria escrever sobre o jogo Free Fire. Diante disso, dei algumas dicas e, entre momentos de dispersão e concentração, ele foi desenvolvendo o texto.

Assim, a observação na turma ilustra as diferentes experiências dos/as alunos/as em uma mesma situação. Enquanto os educandos CMRS e PRHC demonstram autonomia e agilidade na participação e aprendizagem, os estudantes CESC e Y enfrentam desafios que mostram a necessidade de estratégias pedagógicas mais individualizadas.

Apesar de algumas dificuldades, o roteiro era objetivo, a professora foi bastante atenciosa, orientando os/as estudantes sempre que solicitada. Diante disso, Mantoan e Lanuti (2022, p. 66) enfatizam “que eles (os/as professores/as) busquem conhecer cada vez mais o que é uma educação escolar para todos, o que é a educação especial na concepção inclusiva e, assim, possam exercer o poder que possuem para transformar suas aulas e sua escola”.

5.2.4 Observação IV: turma do 8ºa/manhã

Durante uma aula teórica de Educação Física, verifiquei a abordagem pedagógica do professor e a participação de duas alunas: a educanda IFX, diagnosticada com deficiência auditiva, e a educanda VMS, diagnosticada com autismo. Vale salientar que a estudante IFX utiliza um aparelho auditivo e senta próxima à irmã, que também estuda na mesma turma.

O professor estava presente na turma, mas essa não é a sala que ele normalmente acompanha. Ele estava cobrindo a ausência de outro docente. Durante a aula, explicou o conteúdo sobre handebol, fazendo anotações objetivas e de fácil entendimento no quadro, acompanhados de ilustrações que favoreciam a compreensão dos/as alunos/as.

As duas alunas, público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, são alfabetizadas e acompanham bem o conteúdo desenvolvido na aula, demonstrando compreensão e envolvimento nas atividades propostas.

A aluna IFX mostrou-se atenta ao que era discutido e, ao lado da irmã, parecia confortável e confiante. Não observei a necessidade de mediação por parte do professor para que ela entenda ou participe da aula.

Já a educanda VMS demonstrou um excelente desempenho, sendo a primeira a concluir a tarefa proposta. Sua concentração e rapidez na realização da atividade indicaram que ela compreende bem o conteúdo e tem autonomia, sem necessidade de apoio adicional. Além disso, a aluna interage bem com uma colega que se senta atrás dela e relatou que se incomoda com barulho, além de não gostar de trabalhos em grupo.

Essa observação destaca o potencial das alunas para se envolverem com o conteúdo acadêmico. A participação e o acesso ao conhecimento na sala de aula ocorrem de forma positiva, demonstrando que, com as adaptações necessárias (como o uso do aparelho auditivo por uma das alunas), elas conseguem aprender de maneira autônoma.

Lustosa e Figueredo (2021, p.115) entendem que “a aprendizagem pode acontecer para cada sujeito segundo suas possibilidades e assim quanto mais diversificado o ambiente educativo, mais ricas as possibilidades de trocas e interações, aspecto relevante no processo de aprender”. Dessa forma, a explicação clara do professor e o uso de ilustrações favorecem esse processo.

5.2.5 Observação V: turma do 8ºb/manhã

A aula observada era de Português, ministrada pelo professor K, que propôs uma atividade do livro para ser realizada individualmente e, em seguida, corrigiu cuidadosamente as respostas de cada aluno/a.

Na turma, três alunas são público-alvo da educação especial: JSC, LHBS e SSC diagnosticadas com autismo e deficiência intelectual. Além desses diagnósticos, JSC e SSC, irmãs gêmeas idênticas, também apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Nesta aula de Português, apenas a estudante LHBS estava presente.

A aluna LHBS apresenta boa leitura, porém tem dificuldade de interpretação. Diante disso, errou a maioria das questões. Não houve mediação para que a aluna respondesse apresentando um desempenho satisfatório, pois o professor estava ocupado corrigindo individualmente a atividade.

Nesse contexto, é importante destacar a necessidade de estratégias individuais para desenvolver essa habilidade na discente. Pois, segundo Lustosa e Figueredo (2021, p.115):

A homogeneidade quando se trata de seres humanos não existe, pois nenhum sujeito é igual a outro. Portanto, impossível uma sala de aula homogênea. Todos os sujeitos têm ritmos, interesses, desejos, concepções de mundo e formas de aprender diferenciadas, independentemente da presença da deficiência.

Durante a aula, também foi observado que um aluno chamado K estava dormindo. Segundo os/as colegas, isso ocorre diariamente, pois ele faz uso de medicamentos que comprometem sua participação.

Em outra observação, as três alunas estavam presentes no dia da aplicação de uma avaliação externa de Matemática e Português, organizada pelo CAEd/UFJF²⁶. A prova era extensa, composta por vinte e seis questões de cada disciplina, a serem resolvidas em um curto intervalo de tempo: 1 hora e 10 minutos para cada.

As questões de Matemática incluíam temas como volume, média aritmética, probabilidade, área, equação do 1º grau, ângulos e porcentagem, enquanto as de Português envolviam interpretação de texto.

As estudantes JSC e SSC possuem habilidades básicas de leitura e escrita de palavras simples e estão em processo de desenvolvimento da leitura de palavras complexas. Por isso,

²⁶ É o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da universidade Federal de Juiz de Fora que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Para isso, realiza pesquisas de avaliação educacional para produzir informações que auxiliam na gestão de escolas e redes. Essas informações são usadas para construir diagnósticos que subsidiem a elaboração de ações de intervenção.

realizei a leitura das avaliações para elas. A estudante LHBS, apesar de apresentar uma leitura mais fluente, também encontrou dificuldades para responder às questões.

Em Matemática, embora tenham noção de quantidade, não conseguem organizar e realizar operações básicas, necessitando de mediação e uso de material concreto. Infelizmente, o tempo disponível foi insuficiente para resolver todas as questões, e as estudantes finalizaram a prova preenchendo o gabarito das questões não resolvidas de forma aleatória.

É importante frisar que as avaliações externas não contemplam versões acessíveis para estudantes público-alvo da educação especial. A ausência de uma prova acessível impede que essas alunas possam demonstrar seus conhecimentos dentro de suas possibilidades. Nesse sentido, a acessibilidade curricular é imprescindível para transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas, acolhedoras e sensíveis às diferenças dos estudantes (Alves, 2010).

Para Figueredo e Lanuti (2024, p. 3), “essa questão (a inclusão), sempre atual, merece nossa atenção e envolve, dentre outros assuntos, o direito de todos a uma educação que garanta desenvolvimento a partir das suas capacidades individuais - o direito à diferença”.

5.2.6 Observação VI: turma do 9ºa/manhã

Na turma do 9º A, não foi possível realizar a observação da aluna ACFSA, que é diagnosticada com paralisia cerebral e deficiência intelectual. Segundo os professores, ela falta frequentemente e, durante as visitas realizadas à escola, a aluna não esteve.

A ausência da aluna levanta questões importantes sobre os desafios da inclusão de estudantes com deficiência. Essa situação mostra a necessidade de um olhar mais atento da gestão escolar para identificar, dialogando com a família, as possíveis dificuldades que comprometem sua permanência, participação e aprendizagem.

Após a identificação das dificuldades, deve-se construir estratégias que garantam o direito à educação da discente. A falta de presença constante exige uma reflexão sobre a parceria entre família e escola, bem como sobre as práticas adotadas para minimizar as barreiras no ambiente escolar.

Na perspectiva inclusiva, Mantoan e Lanuti (2022, p.81) ressaltam que “a escola que queremos [...] tem como propósito a consideração da singularidade de cada aluno e se preocupa em promover oportunidades para que todos, incondicionalmente, avancem no conhecimento, por caminhos próprios”.

5.2.7 Observação VII: turma do 9ºb/manhã

Durante a aula de matemática, com 25 alunos/as presentes, observei a participação do estudante CGFC, com diagnóstico de deficiência intelectual, epilepsia, atraso psicomotor e dismorfismo facial. Na turma, há mais dois alunos/as público-alvo da educação especial: GNO, que é cadeirante e apresenta distrofia muscular progressiva, e JRF, que tem deficiência intelectual e epilepsia. No entanto, segundo os/as professores/as, GNO e JRF não estão frequentando.

O aluno CGFC, acompanhado pela cuidadora S, é cadeirante, não verbaliza, gosta de dançar, é carinhoso e encontra-se no nível pré-silábico. Durante a aula, ele parecia alheio ao que a professora falava e desenvolvia em sala. Além disso, frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno de aula, pois depende do transporte escolar e sua mãe precisa cuidar de outros dois filhos menores. Ele também realiza acompanhamento multidisciplinar às segundas-feiras.

A professora, ao iniciar a aula, aproximou-se do aluno e o cumprimentou de maneira afetuosa. Ela apresentou aos/às estudantes um projeto de educação financeira que será desenvolvido na escola e falou que a turma receberá vários jogos para serem utilizados no projeto.

Enquanto a professora explicava, o estudante CGFC mostrava-se alheio à explicação, mantendo uma expressão de apatia e um comportamento tranquilo. Em seguida, a professora distribuiu uma avaliação para os/as estudantes resolverem, mas o aluno CGFC não recebeu.

Diante disso, percebe-se a dificuldade em tornar o conteúdo acessível ao aluno, dadas as suas limitações específicas. A comunicação e as estratégias pedagógicas utilizadas na sala não parecem atingi-lo de forma eficaz, mostrando a barreira existente entre o conteúdo desenvolvido e a capacidade de aprendizagem do estudante.

A cuidadora, que demonstra uma relação próxima e positiva com o aluno, tenta envolvê-lo em uma atividade simples: desenha a mão dele no caderno e, pacientemente, vai contando e numerando os dedos no desenho. Essa atitude, embora simples, é uma tentativa de engajar o aluno em alguma atividade relacionada ao conteúdo da aula.

Para Mantoan e Lanuti (2022, p. 81), no Manifesto pela Escola que Queremos, eles ressaltam que:

A escola que queremos se propõe a fazer, simplesmente, o que lhe cabe: ensinar a todos sem quaisquer diferenciações que possam ser consideradas excludentes. Essa

escola respeita a maneira com que um aluno lida com o que lhe afeta, com que lhe acontece e transforma, ou seja, com a sua experiência.

Essa observação reflete os desafios enfrentados tanto pelo aluno quanto pela professora. Enquanto o aluno não consegue acompanhar a aula e permanece alheio às explicações e atividades, a professora, por mais atenta e afetuosa que seja, enfrenta dificuldades para tornar o ensino acessível, inclusivo e significativo para ele. O suporte da cuidadora é importantíssimo. Apesar de não ter responsabilidade sobre a parte pedagógica, ela acaba auxiliando o aluno.

5.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: ESTRATÉGIAS QUE PROMOVEM A PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Após as observações realizadas em sala de aula comum, dei início à intervenção pedagógica com atividades que favorecessem a acessibilidade curricular, sendo dinâmicas, variadas e em grupo, para estimular a participação, o envolvimento, a interação e a aprendizagem, além de desenvolver um ambiente inclusivo e acolhedor, ressaltando a importância do respeito às diferenças. Nessa perspectiva, Silva (2021, p. 85) destaca:

A concepção de inclusão vai além da interação ou matrícula, é o direito de se desenvolver as competências, de aprender. O trabalho pedagógico é de responsabilidade dos profissionais de educação e contempla não somente os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes que precisam dessa estratégia para aprender os conteúdos disponibilizados nas aulas e do processo de escolarização, entendido como aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Diante disso, as atividades foram desenvolvidas na disciplina de Ciências, que, além de ser minha área de formação e me proporcionar segurança no conteúdo, possui uma variedade de recursos que me permitiram explorar diferentes estratégias visuais, concretas e cooperativas.

Também, tentei romper com a estrutura tradicional de ensino identificada na maioria das observações feitas nas salas de aula comuns, proporcionando maior participação dos/as estudantes e acesso a uma aprendizagem significativa, principalmente para aqueles que possuem dificuldades com métodos de ensino mais tradicionais.

Vale salientar que, na disciplina de Ciências, as turmas de 6º ao 8º ano são ministradas pela professora MTSR, e as turmas do 9º ano, pela professora MDAL.

5.3.1 Intervenção I: turma do 6ºa/manhã

Durante a intervenção pedagógica, dos dois estudantes que são público-alvo da educação especial inclusiva, apenas PRPL estava presente. O aluno ASN não compareceu em nenhum dos dois momentos: observação e intervenção pedagógica.

O conteúdo abordado na aula foram os sistemas do corpo humano. Para revisar, escrevi na lousa os sistemas trabalhados nas aulas anteriores pela professora MTSR. São eles: sistema digestório, sistema respiratório, sistema urinário, sistema nervoso, sistema cardiovascular, sistema esquelético e sistema reprodutor masculino e feminino.

Em seguida, dividimos a turma em sete equipes, cada uma com três estudantes. Minetto (2021, p.176) destaca que:

As atividades em grupo são muito positivas desde que o professor administre bem a “desorganização” saudável dessa proposta. [...] Se escolher desenvolver um trabalho em grupo, não poderá manter uma organização em que as carteiras estejam em fila. Essa é uma estratégia muito eficiente, porém alguns professores criam muita resistência a ela. Mudar a posição das carteiras agita, desorganiza, mas motiva, desperta a atenção para um tema especial e quebra a rotina. Por isso, o professor deve pensar nessa possibilidade, principalmente se reconhecer a importância das atividades em grupo.

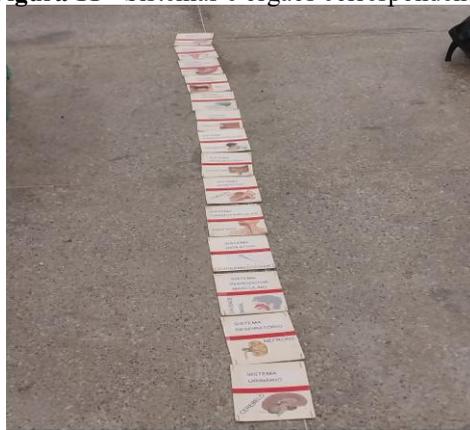
Dando continuidade, realizamos um jogo de dominó, no qual cada equipe recebeu quatro peças. Em cada peça, de um lado, estava o nome de um sistema, e do outro, um órgão (figura 10). O objetivo era encaixar o órgão correspondente ao sistema ou vice-versa e, assim, revisar os sistemas do corpo humano, como mostra a figura 11 a seguir:

Figura 10 - Peças do dominó



Fonte: Própria autora (2024)

Figura 11 - Sistemas e órgãos correspondentes



Fonte: Própria autora (2024)

Após essa atividade, que foi bastante participativa e na qual PRPL teve uma boa atuação em sua equipe, solicitamos o início de outra tarefa. Utilizando fichas de EVA contendo ilustrações de órgãos ou elementos relacionados aos sistemas do corpo humano, cada equipe recebeu dez fichas para classificá-las nos seus devidos sistemas, conforme ilustrado na figura 12.

Figura 12- Fichas para classificação



Fonte: Própria autora (2024)

Mais uma vez, a participação de todos/as os/as estudantes foi significativa, com destaque para a participação ativa de PRPL, indicando que essas estratégias de ensino estimulam seu envolvimento.

Vale mencionar que as práticas pedagógicas inclusivas são aquelas direcionadas a todos/as os/as estudantes, independentemente de terem ou não deficiência. Como afirmam Lustosa e Figueiredo (2021, p.91):

Assumir e realizar a prática pedagógica em uma orientação inclusiva se constitui, em uma parte significativa, fomentar estratégias didáticas e procedimentos que repercutam na aprendizagem de todos os estudantes, bem como nos assumir como educadores na autoria da nossa própria ação docente.

Assim, a escolha por atividades desenvolvidas em grupo e o uso de peças de dominó e fichas de EVA ajudaram na compreensão de conteúdos complexo, como os sistemas do corpo humano, permitindo que os/as estudantes revisassem de maneira mais interativa e em equipe, incentivando a aprendizagem mútua de forma prática e cooperativa. Essas estratégias contribuem para um aprendizado mais inclusivo, beneficiando toda a turma, independentemente das características individuais dos/as alunos/as.

Vale ressaltar o fato de que o aluno ASN não esteve presente em nenhuma das etapas. Essa situação mostra a necessidade de apoio e incentivo, juntamente com a família, para

garantir a frequência regular do estudante para não comprometer seu desenvolvimento escolar.

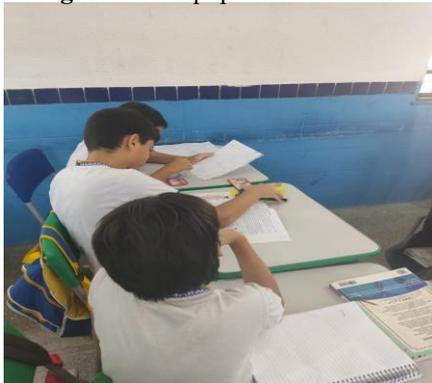
5.3.2 Intervenção II: turma do 6ºb/manhã

Na intervenção pedagógica com essa turma, foi aplicada a mesma metodologia utilizada no 6º ano A. Dos quatro estudantes público-alvo da educação especial inclusiva, três estavam presentes: JVCB, MCS e a aluna MMBCL, que não havia participado da observação anterior na turma. O aluno ITE, por outro lado, não compareceu em nenhum dos dois momentos.

A turma foi organizada em sete equipes, sendo seis com três estudantes e uma equipe com quatro. A intenção foi “a criação de um ambiente colaborativo e não competitivo entre os alunos, um ambiente de respeito às diferenças” (Minetto, 2021, p. 172 e 173).

Assim como no 6º ano A, a atividade com dominó foi bastante participativa, e os três estudantes presentes cooperaram com suas equipes. Na figura 13, a seguir, é possível visualizar a formação das equipes e, na figura 14, observar um aluno classificando as fichas nos sistemas do corpo humano.

Figura 13 - Equipes de estudantes



Fonte: Própria autora (2024)

Figura 14 - Classificação das fichas



Fonte: Própria autora (2024)

Além do engajamento da turma, comprovou-se também a habilidade de liderança do aluno JVCB e da aluna MMBCL em suas equipes, mostrando que práticas mais acessíveis são mais significativas.

Por outro lado, a ausência do aluno ITE em ambos os momentos compromete sua aprendizagem e participação, sugerindo a necessidade de uma maior parceria com a família para resolver essa situação.

É importante reforçar que um planejamento pedagógico inclusivo é de suma importância para promover uma aula que vá além do conteúdo proposto, valorizando a participação e uma educação de qualidade. Outro aspecto relevante é “olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto todos os alunos estão se beneficiando das ações educativas” (Minetto, 2021, p.175).

5.3.3 Intervenção III: turma do 7ºb/manhã

Nesse dia, estavam presentes o aluno PRHC, a aluna Y, recentemente diagnosticada com autismo, e o aluno I, que está em processo de investigação diagnóstica. Os alunos CMRS e CESC faltaram.

A aula abordou os temas de alimentação saudável e saneamento básico. Assim, iniciamos a aula dividindo a turma em cinco equipes, compostas por cinco ou seis alunos/as. Observei que o estudante PRHC formou rapidamente sua equipe, enquanto os estudantes Y e I não tiveram iniciativa de entrar em uma equipe e permaneceram sentados. O aluno I manteve-se com a cabeça baixa e a aluna Y apenas olhou o que acontecia ao seu redor.

Diante dessa situação, direcionei os dois alunos para equipes distintas, mas percebi que os integrantes das equipes não gostaram da entrada dos colegas. Aproveitei a oportunidade para conversar de maneira afetuosa e reflexiva sobre inclusão e exclusão.

Cabe ressaltar que “afetividade e carinho são a base da aprendizagem. Se o aluno não se sente querido, fazendo parte do grupo de alunos ou do grupo daquele professor, tende a resistir à aprendizagem” (Minetto, 2021, p.174).

Em seguida, realizamos o jogo da “trilha do conhecimento” (figura 15). Cada equipe começava no ponto de partida e deveria responder a uma pergunta. Quando respondiam corretamente, avançavam duas casas. Se errassem, permaneciam na mesma posição.

Figura 15 - Trilha do conhecimento



Fonte: Própria autora (2024)

O objetivo do jogo era revisar oralmente os conteúdos estudados, estimular a participação de todos/as os/as integrantes e promover a interação entre eles/elas, criando um ambiente inclusivo e de aprendizagem colaborativa.

A avaliação dessa atividade foi realizada através da observação da capacidade dos/as estudantes em compreender e seguir as regras do jogo, além da interação por meio da colaboração entre os jogadores.

Para casa, distribuimos encartes de supermercado e solicitamos que classificassem os alimentos em saudáveis e não saudáveis, para apresentá-los na aula seguinte. A turma participou com muito entusiasmo. O aluno PRHC se envolveu nas atividades, enquanto os alunos Y e I demonstraram apatia durante o jogo, mesmo após os estímulos oferecidos.

Essa intervenção mostrou os desafios da inclusão. Apesar de ser uma prática dinâmica e direcionada para todos/as, notei que a aluna Y e o aluno I enfrentaram barreiras para participar. A falta de iniciativa para entrar em uma equipe e a recepção negativa dos/as colegas mostram a necessidade de um trabalho contínuo para construir um ambiente inclusivo.

O jogo da trilha do conhecimento foi uma escolha interessante, pois estimula a revisão do conteúdo de forma colaborativa. No entanto, a falta de participação ativa da aluna Y e do aluno I indica que, para os dois, a atividade pode não ter sido acessível em termos de interesse e/ou entendimento.

Nesse sentido, deve-se desenvolver atividades que proporcionem mais estímulos visuais e táteis. Além disso, é importante incluir momentos de apoio individual para atender às especificidades dos/as alunos/as.

Nessa intervenção, a conversa sobre inclusão e exclusão foi importante para incentivar a turma a refletir e evitar atitudes preconceituosas. No entanto, ficou evidente que esse diálogo precisa acontecer com frequência, para que todos/as se sintam acolhidos/as pela turma, pois o acolhimento também faz parte da inclusão, assim como o acesso, a permanência e, principalmente, a participação e a aprendizagem.

5.3.4 Intervenção IV: turma do 8ºa/manhã

A intervenção nas turmas do 8º ano abordou os temas: Sistema Reprodutor Masculino e Feminino, sexualidade e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Para iniciar, foram escritas na lousa 30 palavras relacionadas a esses conteúdos (figura 16). Cada estudante

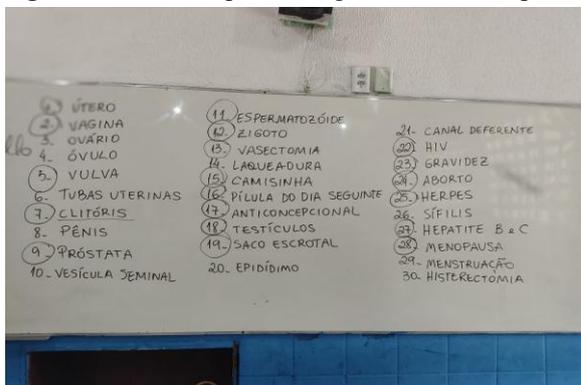
recebeu uma cartela de bingo com nove espaços em branco e foi solicitada que escolhessem nove palavras para preencher a cartela.

Após todas as cartelas preenchidas, começou o jogo. A cada pergunta feita, os/as estudantes tinham que responder com uma das palavras que estavam escritas na lousa. Dessa forma, quem tinha a palavra correspondente, marcava na cartela até completá-la (figura 17).

Eles/elas responderam com muito entusiasmo e vibravam quando marcavam a palavra na cartela. A avaliação dessa atividade foi realizada de forma qualitativa, observando-se o envolvimento, a participação e a compreensão dos/as alunos/as durante o jogo.

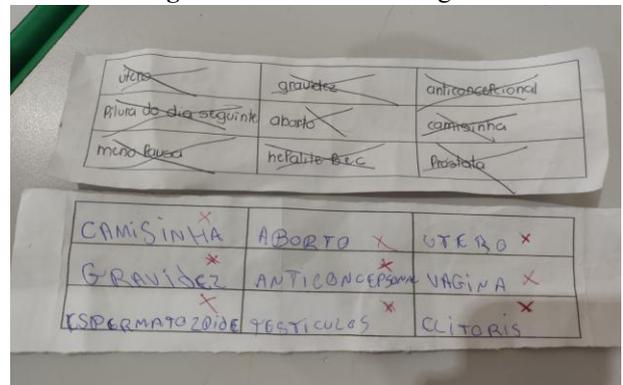
Além disso, as respostas dadas permitiram avaliar o nível de compreensão dos temas estudados e possibilitaram identificar se os/as estudantes associaram corretamente as palavras aos conceitos, promovendo o acesso à aprendizagem de maneira divertida.

Figura 16- Palavras para o bingo do Sistema Reprodutor



Fonte: Própria autora (2024)

Figura 17 - Cartelas do bingo



Fonte: Própria autora (2024)

Dando continuidade, arrumamos a sala em círculo e foi solicitado que os estudantes escrevessem, de forma anônima, por conta da timidez de alguns ao fazerem perguntas sobre sexualidade, qualquer dúvida que tivessem sobre os temas trabalhados. Depois de concluir, iniciamos uma roda de conversa. Percebi que os alunos participaram bem mais que as alunas, mas todos/as estavam atentos/as às explicações.

No chão, coloquei imagens dos órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino (figuras 18 e 19). À medida que iam respondendo às questões, eu pegava imagens referentes à dúvida deles/as para ilustrar a explicação.

Nesse sentido, é urgente compreender que a escola que queremos para todos/as e para cada um/a exige acessibilidade curricular. Isso implica na criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde os conteúdos, as estratégias de ensino e as formas de

avaliação sejam ajustadas para assegurar a participação ativa de todos/as os/as estudantes (Sasaki, 2006).

Assim, a avaliação dessa atividade foi conduzida de forma participativa, com foco na observação da interação, do envolvimento e da capacidade dos/as estudantes de compreender e aplicar os conceitos trabalhados. As dúvidas anônimas serviram como um diagnóstico, mostrando os interesses dos/as alunos/as e auxiliando na explicação dos conteúdos para que pudessem acessar o conhecimento com mais clareza.

Durante uma roda de conversa, avaliou-se o nível de atenção e participação dos/as estudantes, além de sua capacidade de compreender as explicações ilustradas pelas imagens. O pareamento dos órgãos com suas funções permitiu identificar o grau de entendimento individual e coletivo, ao mesmo tempo que promoveu a aprendizagem colaborativa, visto que alguns colegas ajudaram uns aos outros.

Figura 18- Sistema Reprodutor Masculino



Fonte: Própria autora (2024)

Figura 19 - Sistema Reprodutor Feminino



Fonte: Própria autora (2024)

5.3.5 Intervenção V: turma do 8ºb/manhã

Na turma do 8º B, os conteúdos abordados foram os mesmos do 8ºA, mas a estratégia utilizada com as imagens do sistema reprodutor masculino e feminino foi diferente. Os estudantes foram convidados a formar um grande círculo, e, no chão, foram colocadas imagens dos órgãos e de suas respectivas funções. Voluntariamente, os/as alunos/as se dispuseram a fazer o pareamento entre órgão e função correspondente. Quando não conseguiam formar o par, a turma ajudou, promovendo a colaboração entre eles/elas.

Figura 20 - Pareamento de órgãos e funções



Fonte: Própria autora (2024)

Essa proposta de trabalho coletivo é um bom instrumento para concentrar os/as alunos/as em torno de uma ideia, mas é preciso perceber que, em atividades como essa, o/a aluno/a com deficiência pode ter um rendimento menor e sentir-se inseguro/a. Nesses casos, a ação do professor faz toda a diferença, como, por exemplo, programar sua participação de alguma forma colaborativa para que se sinta potencializado/a (Minetto, 2021).

Nesse sentido, as alunas JSC e SSC foram incentivadas a participar. Elas pegaram a imagem e fizeram o pareamento com o apoio da turma. Já uma estudante LHBS demonstrou grande entusiasmo pela atividade, querendo participar várias vezes e demonstrando satisfação com a dinâmica da aula.

Para Mantoan e Lanuti (2022, p. 52) “o fundamental, nos atos de ensinar e de aprender, é a reciprocidade, a vontade de aprender, a relação respeitosa entre as partes envolvidas no âmbito da construção do conhecimento”.

Logo em seguida, os/as estudantes fizeram perguntas anonimamente para tirar dúvidas sobre os temas abordados. Surgiram perguntas sobre aborto, pílula do dia seguinte, infecções sexualmente transmissíveis, virgindade, gravidez, função de alguns órgãos e métodos contraceptivos.

Vale salientar que a participação e a interação entre os/as estudantes reforçaram a importância de criar um ambiente acolhedor para o diálogo, além de promover o aprendizado significativo.

5.3.6 Intervenção VI: turma do 9ºb/manhã

A intervenção na turma do estudante CGFC não pôde ser realizada. Nos 9º anos, a disciplina de Ciências é ministrada pela professora MDAL, com aulas às sextas-feiras. No entanto, a professora explicou que é justamente o dia em que o aluno é acompanhado no Atendimento Educacional Especializado, o que inviabiliza a sua participação nas aulas de Ciências.

Como foi ressaltado nessa turma, o acompanhamento do AEE no contraturno para o aluno CGFC é um desafio, pois ele depende do transporte escolar e sua mãe precisa cuidar de outros dois filhos menores.

Embora seja fundamental atender às especificidades de cada estudante, essa situação mostra a necessidade de uma articulação mais eficiente entre o AEE e as demais atividades escolares, para que o aluno CGFC não continue ausente sempre na mesma disciplina. Como ressalta Minetto (2021, p.131), “o que precisamos é que as escolas se organizem para a inclusão [...]”.

5.4 DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), Mantoan e Lanuti (2022, p.41-42) afirmam:

o PPP é um **projeto**, porque reúne e esquematiza as possíveis ações a serem desenvolvidas em um determinado período de tempo, com vistas a listar e organizar as intenções da escola, sempre considerando suas necessidades de ajustes e atualização. É de natureza **política** porque, sendo o documento de identidade da escola, expressa quais as concepções e práticas da equipe escolar referentes à formação dos alunos, ao aperfeiçoamento profissional de seus gestores, professores e demais funcionários e, além disso, gerencia a utilização dos recursos financeiros disponíveis. É **pedagógico**, pois define e organiza o ensino, assim como os demais projetos educacionais que a escola pretende desenvolver naquele ano.

Nessa ótica, a instituição apresenta, em seu objetivo geral, a proposta de “analisar, verificar e intervir nas diversas dimensões, para melhoria da aprendizagem e inclusão de todos, objetivando atingir um círculo virtuoso no desempenho de todos os atores que compõem a escola”, ou seja, está envolvida com a inclusão de todos/as.

Nos objetivos específicos, os dois últimos tópicos são direcionados à Educação Especial Inclusiva (EEI). O primeiro é “introduzir técnicas para melhorar a socialização e desempenho cognitivos dos alunos com necessidades especiais” e o segundo é “introduzir metodologias para o público com necessidades especiais”.

Ainda nesse contexto, no capítulo 6, “Organismos colegiado/articulação com a família”, o PPP ressalta que um dos tópicos que a escola mais insiste é que pais e responsáveis entendam que uma escola de qualidade é aquela que promove a equidade, igualdade e aprendizagem significativa. Diante disso, não devem ficar satisfeitos somente porque seus filhos e filhas estão dentro de uma sala de aula todos os dias.

É necessário que acompanhem o dia a dia da escola para confirmar que seus filhos estejam, de fato, aprendendo. Para melhorar essa participação, o PPP propõe estratégias como

“fazer um circuito alternativo, horta, minhocário, período de avaliação diferenciada etc. para que os pais/responsáveis integrem mais a escola, no intuito de diminuir a infrequência e eles responderem positivamente quando solicitados”.

No capítulo 7, “Planejamento estratégico”, são destacadas “uma formação continuada na própria escola, é necessário aprimorar a visão pedagógica, um conhecimento mais holístico dos processos, bem como diversificar as práticas em sala de aula; através de oficinas estímulo ao professor para introduzir, em suas aulas, projetos para aprender pela pesquisa; respeito às competências e habilidades de cada aluno através das inteligências múltiplas”.

Ainda nesse capítulo, o PPP elenca e verifica os fatores que contribuem para desaceleração do crescimento da escola. Entre os resultados tabulados no que se refere à inclusão, estão: “o descaso da família em relação ao acompanhamento dos filhos na escola; acompanhamento, relatórios, laudos e registros dos avanços dos alunos com especialidades”.

Após esta análise, percebe-se que, para que o PPP seja compreendido como um documento indicador de todas as ações da escola, é importante a contemplação de metas mais detalhadas para a efetivação da EEI. A ausência dessas metas pode resultar em práticas educacionais inadequadas, pois alunos/as com deficiência podem enfrentar barreiras significativas no acesso ao currículo, na participação ativa nas atividades e na evolução da aprendizagem, devido à falta de apoio e acessibilidade necessária.

Nesse contexto, o material carece de um capítulo específico que aborda aspectos da EEI, tais como: a parceria entre o/a professor/a de sala de aula comum e o/a professor/a do AEE, visando à elaboração e ao planejamento de práticas pedagógicas significativas e maior acessibilidade ao currículo; as atividades desenvolvidas e planejadas no AEE; as formas de avaliação dos/as estudantes da educação especial; entre outros aspectos fundamentais.

Diante dessa lacuna, é importante que a instituição reconheça a necessidade de integrar uma EEI de forma mais detalhada no PPP, pois isso representa um compromisso com a igualdade e a equidade de oportunidades. Dessa forma, garanta-se que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, conforme citado no objetivo geral do PPP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigou-se como a acessibilidade curricular está sendo mediada na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental, dentro da perspectiva inclusiva. A pesquisa foi baseada em contribuições de diferentes autores.

Os resultados apresentados indicaram que é necessário e urgente aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer a parceria entre família e escola para garantir o direito à permanência, participação e aprendizagem de todos/as os/as alunos/as público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

O questionário revelou que os/as docentes de sala de aula comum enfrentam muitas dificuldades para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível, principalmente na elaboração de atividades, mostrando a importância do trabalho colaborativo com o/a professor/a do AEE.

Além disso, foram relatadas preocupações em relação à inclusão, como salas de aula lotadas, a ausência de profissionais do AEE nos três turnos e limitações para desenvolver um trabalho inclusivo.

As observações em sala de aula comuns demonstraram que os/as docentes precisam se reinventar, utilizando práticas mais inclusivas, como trabalhos em grupo, o planejamento de diferentes estratégias e a inclusão de recursos acessíveis. No entanto, os/as professores/as expressam angústias quando a inclusão escolar foi abordada.

Apesar disso, eles/elas possuem uma compreensão clara do que seria necessário para uma inclusão eficiente, como turmas com menos alunos/as, oportunidades de formação continuada para ampliar seus conhecimentos, acesso a recursos pedagógicos acessíveis e a presença de um/a professor/a especializado/a nos três turnos da escola para oferecer apoio e orientação. Em relação aos cuidadores para auxiliar os/as alunos/as com deficiência, a escola oferece uma quantidade que atende satisfatoriamente à demanda.

As intervenções pedagógicas realizadas evidenciaram o impacto positivo do uso de estratégias diversificadas, como ilustrações, jogos de dominó, trilha, bingo, fichas para classificação, perguntas e roda de conversa, promovendo maior interesse, participação e acesso ao conhecimento. No entanto, ficou claro que a escola precisa adotar medidas para incluir os/as estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva que não estão frequentando.

Diante dos resultados apresentados, torna-se evidente a necessidade de uma revisão no PPP da escola, detalhando mais especificamente a educação especial na perspectiva inclusiva. O PPP deve conter ações mais claras sobre a superação das barreiras, principalmente as atitudinais, além de promover um entendimento mais aprofundado de acessibilidade curricular e valorizar as potencialidades dos/as estudantes com deficiência.

Uma medida positiva, que já acontece na rede municipal de ensino de Fortaleza, é estabelecer um tempo de planejamento para os/as professores/as de sala de aula comum com os/as docentes do Atendimento Educacional Especializado, possibilitando um trabalho colaborativo e mais eficaz na identificação das necessidades dos/as estudantes e no desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas que favoreçam a acessibilidade curricular. Vale salientar que é necessário também que os/as educadores/as diminuam a resistência e estejam interessados na mudança.

Para garantir uma inclusão escolar que vá além das práticas pedagógicas na sala de aula comum, é fundamental que a gestão municipal, através da secretaria de educação, promova frequentemente formação continuada para os/as educadores/as. Também é necessário ampliar os investimentos em recursos acessíveis, tecnologia assistiva e espaços físicos que atendam às especificidades dos/as discentes.

Assim, desenvolver esta pesquisa foi uma experiência enriquecedora, pois ampliou meu conhecimento sobre educação especial na perspectiva inclusiva, contribuindo significativamente para o meu crescimento profissional.

Outros pontos positivos marcaram este estudo, como o acolhimento do núcleo gestor, dos/as professores/as, dos/as estudantes e dos/as funcionários/as, que sempre me recebeu muito bem na escola, além de ela ser localizada próxima à minha casa.

Ressalto também a minha parceria com a professora de Ciências, Maria Tereza, que prontamente aceitou minha solicitação para realizar as intervenções em suas turmas e a valiosa satisfação dos/as estudantes, com e sem deficiência, participando ativamente das aulas, demonstrando entusiasmo com a utilização de diferentes recursos e estratégias.

Algumas dificuldades foram percebidas no decorrer do processo, como as faltas frequentes de alguns estudantes com deficiência, a falta de autonomia de outros na realização das atividades propostas e as dificuldades em acompanhar as aulas. Também identificamos barreiras atitudinais nos discursos de alguns professores e resistência em desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em última análise, é imprescindível avançar em direção a uma educação mais comprometida com a inclusão, onde a acessibilidade curricular seja uma realidade no dia a dia

da sala de aula, valorizando a potencialidade de todos/as os/as estudantes, independente de terem deficiência ou não. Isso requer um compromisso contínuo de todos/as os/as envolvidos/as no processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. **Educação inclusiva: uma abordagem curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, jul. 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 23 dez 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília/DF, out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192.

Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Lei Berenice Piana. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de jan. de 2020**. Lei Romeo Mion. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei (PL) 953/2022**, Brasília. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/02/cas-aprova-profissionais-de-apoio-escolar-em-todos-os-niveis-educacionais>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, R. E. **Inclusão escolar**: com os pingos nos 'is'. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CORREIA, G. B. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, A. L. de O. *et al.* **Práticas pedagógicas para educação especial inclusiva**: ação docente na perspectiva histórico-cultural. Educação especial na perspectiva inclusiva na escola. Módulo 1. Unidade 2. Ceará: RENAFOR/MEC/UFC, 2024.

CUNHA, M. I. da. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1 - 2, p. 185 – 195, 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

FIGUEREDO, R. V de; LANUTI, J. E. de O. E. **Práticas pedagógicas inclusivas**: ação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. Módulo 3. Ceará: RENAFOR/MEC/UFC, 2024.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

HAAS, C. **“Isto é um jogo”: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HAUG, P. Compreendendo a educação inclusiva: ideais e realidade. **Scandinavian Journal of Disability Research**, Escadinávia, v.19, n. 3, p. 206-217. 2017. Disponível em: <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778>. Acesso em: 30 mai. 2024.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022. 96p.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEREDO, R. V. de. **Inclusão, o olhar que ensina!**: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola - como andar no fio da navalha**. São Paulo: Inter-Ação, 2006.

MARACANAÚ. **Prefeitura de Maracanaú**. Secretaria de Educação. Maracanaú, CE, 2024. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/seduc/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.11 n.1, p.67-80, 2017.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2023.

- PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Rev. Bras. Ed. ESp.**, Marília, v. 23, n.1, p.9-20, 2017.
- PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e educação escolar dos estudantes com deficiência intelectual. In: ALMEIDA; M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. M. (org.). **Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares**. Marília: Abpee, 2018.
- PAIVA, M. de L. L. **Acessibilidade comunicacional em matemática para alunos com deficiência visual no ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.
- PIRES, G. L. A.; FRANCO, M. M. **Inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores**. São Paulo: Loyola, 2016.
- PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. A inclusão escolar de alunos com necessidades Especiais: diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira. **Revista Educar**, México, n. 37, p. 87-97, 2006.
- PRIETO, R. D. O. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e acessibilidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- RIBEIRO, V. B. **Aportes conceituais sobre a dialética inclusão/exclusão: possibilidades de convivência com a diversidade no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. 2012.
- ROSA, M. Prefácio. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Isis Grace da. **Da teoria à prática: adequação curricular e ensino estruturado**. Curitiba: Appris, 2021.
- SILVEIRA, J. L. da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva**. Minas Gerais: Editora MultiAtual, v.1, 2020.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Salamanca, 7 a 10 de junho. Paris: UNESCO, 1994.

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

XAVIER, M. da S. **Acessibilidade Curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Acessibilidade curricular na inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental.

Pesquisador: ALESSANDRA SABOIA JUCA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82034623.3.0000.5576

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.231.199

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será de caráter qualitativo, objetivando investigar até que ponto ocorre a acessibilidade curricular de modo a promover a inclusão de estudantes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada no município de Maracanaú (CE). Para a coleta de dados será aplicado um questionário, estruturado em duas partes. A análise dos questionários se dará por sistematização e tabulação das respostas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como a acessibilidade curricular está sendo mediada na inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental.

Objetivo(s) Secundário(s):

1. Verificar se o docente de sala de aula comum busca apoio e orientação com o docente do

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENÇÃO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB



Continuação do Parecer: 7.221.199

Atendimento

Educacional Especializado (AEE);

2. Identificar quais são os olhares dos docentes sobre acessibilidade curricular e formações na área de inclusão de alunos com deficiência;
3. Averiguar as dificuldades encontradas pelos docentes para garantir uma educação inclusiva de qualidade;
4. Conhecer os recursos pedagógicos disponíveis na escola para trabalhar com estudantes com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que os riscos oferecidos pela pesquisa são mínimos e giram em torno da possibilidade de exposição das identidades dos professores cujas práticas serão analisadas. A autora propõe cinco etapas que recobrem o ciclo metodológico da pesquisa, a saber: I) Apresentação do projeto de pesquisa aos professores, por escrito, para que possam ler e sinalizar o interesse em participar através da assinatura do termo de consentimento; II) Aplicação de um questionário, com questões objetivas e subjetivas, com o propósito de coletar informações que atendam ao objetivo da pesquisa; III) Analisar, explorar e compreender os atravessamentos das respostas dos professores e as implicações na construção de um maior entendimento da Educação Inclusiva na Escola; IV) Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e V) Observações em sala de aula comum. Menciona-se ainda, como um benefício mais concreto da pesquisa, a elaboração de "[...] uma cartilha com informações e recursos pedagógicos que promovam a acessibilidade curricular, a partir da análise e do desenvolvimento no olhar crítico dos professores". A pesquisadora mostra-se ciente dos riscos envolvidos e dos potenciais benefícios trazidos pela investigação que tem forma de uma pesquisa-ação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora compromete-se a preservar, apresentando nomes fictícios, a identidade dos dez professores cujas práticas serão observadas e analisadas. Além disso, mostra-se, por meio de todos os documentos anexados (TCLE, TALE, Declaração de Ausência de Ônus, Termo de Autorização e o próprio Questionário a ser aplicado para os professores que participarão da pesquisa), atenta aos cuidados éticos que a pesquisa requer. Consideramos satisfatórias as

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB



Continuação do Parecer: 7.221.199

medidas apresentadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos (TCLE, TALE, declaração de ausência de ônus, termo de autorização e carta ao CEP) apresentados estão adequados, satisfazendo às condições éticas aqui avaliadas.

Recomendações:

Nenhuma recomendação adicional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os cuidados éticos que a pesquisa requer foram satisfatoriamente contemplados no projeto e nos termos anexados a ele.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. O colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, em sua unanimidade, concorda com o parecer do(a) relator(a).

2. O CEP dá ciência sobre a demanda futura da postagem dos relatórios de pesquisa parcial e final na Plataforma Brasil de acordo com a Resolução n. 466/12, conforme a qual:

II.19 - relatório final - é aquele apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados;

II.20 - relatório parcial - é aquele apresentado durante a pesquisa demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento);

Ou, especificamente, refere-se à demanda do Relatório Final de acordo com a Resolução n. 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme as quais o pesquisador deve apresentar no Relatório Final do projeto que foi desenvolvido, conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

3. Salienta-se que as demandas expressas no presente processo estão respaldadas pelas recomendações que a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/CNS/MS) fornece aos CEPs locais.

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB



Continuação do Parecer: 7.231.190

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2202068.pdf	05/11/2024 21:26:06		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/11/2024 21:18:40	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Outros	carta_resposta_CEP.pdf	05/11/2024 21:12:46	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_unilab.pdf	23/07/2024 21:25:04	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	23/07/2024 20:49:10	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao.pdf	23/07/2024 20:48:32	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Outros	Carta_cep_Ale.pdf	23/07/2024 20:46:49	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ausencia_de_onus.pdf	23/07/2024 20:45:07	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	23/07/2024 20:44:51	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/07/2024 20:44:32	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Outros	Curriculo_Geraniide_Costa_e_Silva.pdf	23/07/2024 20:40:18	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Outros	Curriculo_Alessandra_Saboia_Juca.pdf	23/07/2024 20:38:54	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/07/2024 13:06:19	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2023 15:04:25	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_unilab.pdf	08/10/2023 15:01:38	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/10/2023 14:52:12	ALESSANDRA SABOIA JUCA	Aceito

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.795-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB



Continuação do Parecer: 7.231.199

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

REDENCAO, 18 de Novembro de 2024

Assinado por:
Edmara Chaves Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro
Bairro: Centro, Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CONVITE

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa de campo intitulada **ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS**, realizada pela mestranda Alessandra Sabóia Jucá, a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone: (85)98841.9173 ou e-mail: ale02bio@yahoo.com.br.

Declaro, por meio deste termo, que aceito e concordo em participar da pesquisa de campo intitulada “**ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** ”, realizada pela mestranda Alessandra Sabóia Jucá, a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone: e Whatsaap (85) 98841.9173 ou e-mail: ale02bio@yahoo.com.br.

Afirmo que aceito participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou qualquer ônus e com finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado/a dos objetivos estritamente acadêmicos, que em linhas gerais é investigar como a acessibilidade curricular está sendo mediada na inclusão de alunos/as com deficiência nos anos finais do ensino fundamental.

Fui também esclarecido/a de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, meu nome não será divulgado em nenhum momento (será substituído por nome fictício). Não terei nenhum gasto e também não receberei nada para participar desta pesquisa. Acontecerá com a presença da pesquisadora por meio da observação, análise, colaboração e articulação comigo (professor/a de sala),

respeitando a ética e a minha disponibilidade. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora ou sua orientadora.

Fui ainda informado/a de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário/a desta pesquisa.

Justificativa:

Dentre as justificativas para o referido estudo está o fato de ser professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (CE), e assim, buscar entender como vem acontecendo a efetivação das exigências dos marcos legais.

Procedimentos:

O desenvolvimento do estudo está ocorrendo e/ou ocorrerá em 7 (sete) etapas:

- I) Apresentação do projeto de pesquisa aos/às professores/as, por escrito, para que fosse lido e sinalizado o interesse em participar através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - já realizado;
- II) Aplicação de 1 (um) questionário, com questões objetivas e subjetivas, com o propósito de coletar informações que atendessem ao objetivo da pesquisa - já realizado;
- III) Análise e compreensão dos atravessamentos das respostas dos/as professores/as e as implicações dessas na construção de um maior entendimento da EEI na Escola.
- IV) Análise do Projeto Político Pedagógico de 2019.
- V) Apresentação das informações coletadas aos/às docentes da escola.
- VI) Observação participante na sala de aula objetivando averiguar se a acessibilidade curricular está sendo mediada e como é a participação dos/as estudantes.
- VII) Intervenções pedagógicas utilizando diferentes estratégias para estimular a participação e a aprendizagem.

Riscos:

- a) Exposição dos/as estudantes, professores/as e gestores/as durante a pesquisa, tanto em relação à sua imagem quanto à sua fala;
- b) O risco para essa pesquisa é mínimo. Os cuidados referentes à ética em pesquisas com seres humanos serão providenciados, respeitando e preservando os/as participantes da pesquisa e demais envolvidos/as. Haverá o sigilo das informações durante toda a pesquisa, sendo os nomes verdadeiros dos participantes substituídos por nomes fictícios.

c) Durante a pesquisa, a observação acontecerá na sala de aula desses alunos/as, porém, com as presenças da pesquisadora, professor/a, cuidador/a dos/as alunos/as com deficiência e alunos/as. Durante toda pesquisa será sempre nesse formato, de acordo com a gestão da instituição escolar.

d) A coleta de dados somente será iniciada após a anuência favorável do CEP. Cujo o cronograma de execução provisório da pesquisa será atualizado a partir da anuência favorável do CEP.

Benefícios:

A elaboração do produto educacional com informações e proposta de atividades pedagógicas que promovam a acessibilidade curricular, a partir da colaboração e análise dos/as professores/as.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadoras. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Seu nome será substituído por nome fictício.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Alessandra Sabóia Jucá, no endereço profissional, Rua Pernambuco, 600, Planalto Pici, Fortaleza, Ceará, Escola Municipal José de Borba Vasconcelos, celular/whatsapp (85) 98841.9173 ou e-mail: ale02bio@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), horários de Funcionamento: horário de funcionamento da secretaria do CEP/UNILAB será das 8:00 horas às 11:00 horas e das 13:00 horas às 17:00 horas, de segunda à sexta feira. Horários de atendimento: o horário de atendimento ao público em geral e aos pesquisadores ocorrerá segundas, quartas e sextas feiras das 8:00 horas às 11:00 horas e das 13:00 horas às 17:00 horas. Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro, CEP: 62.790-000, Redenção – Ceará – Brasil. Telefone: (85) 3332-6190. E-mail: cep@unilab.edu.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do/a participante: _____

Contato telefônico: _____ E-mail: _____

(Assinatura do/a participante ou nome e assinatura do seu Responsável Legal)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS nº 466/12, item II – 23 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao/a participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo/a participante.

Fortaleza, _____ de _____ de 2024.

Nome da pesquisadora: Alessandra Sabóia Jucá

Nome da orientadora: Profª. Dra. Geranilde Costa e Silva

Assinatura Pesquisadora

APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE ÔNUS

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente**

DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE ÔNUS

Declaro que o desenvolvimento desta pesquisa na Escola Municipal Rui Barbosa não acarretará nenhum ônus financeiro para a INSTITUIÇÃO e que todos os custos relacionados a pesquisa possuem fonte definida de financiamento, conforme aqui declarado:

Pesquisadora Responsável

Alessandra Sabóia Jucá

Fortaleza, 29 de junho de 2024.

APÊNDICE III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - MARACANAÚ
ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Plácido Cavalcante, diretor da Escola Municipal Rui Barbosa, autorizo a realização do projeto intitulado “ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” pela pesquisadora ALESSANDRA SABOIA JUCÁ, que envolverá conversas, aplicação de questionários, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e observação de práticas pedagógicas dos professores, em sala de aula comum e será iniciado após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

A ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos alunos, professores e grupo gestor que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Plácido Cavalcante - Diretor Escolar

APÊNDICE IV - TRABALHO DE PESQUISA



TRABALHO DE PESQUISA

Apresentação

Sou Alessandra Sabóia Jucá, aluna do Mestrado em Ensino e Formação Docente da UNILAB-IFCE. Estou realizando uma pesquisa para a minha dissertação, que tem por título: Acessibilidade curricular na inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental: entre possibilidades e desafios. Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como a acessibilidade curricular está sendo mediada para os/as estudantes com deficiência. Nesse sentido, venho solicitar que você participe como colaborador/a respondendo ao questionário abaixo.

Obrigada pela sua colaboração!

Questionário 1: Caracterização dos/as DOCENTES

I - Perfil do/a Entrevistado/a

Parte 1:

- a) Idade: ____ anos
 b) Sexo: Masculino Feminino
 c) Raça: Preto Pardo Branco Amarelo Indígena
 d) Reside em Maracanaú? Sim Não. Onde? _____

Parte 2

- a) Você é graduado/a em: _____
 b) Há quanto tempo trabalha como docente? _____ anos
 c) Há quanto tempo trabalha como docente nesta escola? _____ anos
 d) Você é professor/a efetivo/a? Sim Não
 g) Você já fez alguma formação sobre educação especial inclusiva?
 Sim. Quando? _____
 Não

Parte II: Questões específicas

1- Como são as suas práticas pedagógicas no sentido de promover a acessibilidade curricular dos alunos com deficiência?

2 - A escola tem desenvolvido projetos ou ações pedagógicas que tratam da educação especial inclusiva?

a) () Sim. Quais?

b) () Não. Porque? EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

3 - Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos/as com deficiência?

a) () Sim. Quantos cursos? _____

Qual a contribuição desses cursos para a sua atuação como docente?

b) () Não. Por que?

4 - A escola em que você trabalha disponibiliza recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos/as com deficiência?

() Sim. Quais?

() Não.

Por que isso não acontece?

5 - Ao ser matriculado/a um/a aluno/a com deficiência, é disponibilizado o diagnóstico do mesmo para os/as docentes?

() Sim.

() Não.

Por que isso não acontece?

6 - Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está apoiando e orientando o docente de sala de aula comum em sua escola?

7 - Sobre a estrutura da escola em que trabalha, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras, que dificultam a inclusão de alunos com deficiência?

8 - Você planeja, elabora e executa atividades e avaliações para os alunos com deficiência?

() Sim. Como acontece? (Descreva)

() Não. Por que isso não acontece?

9 - Os alunos com deficiência que necessitam de auxílio na alimentação, higienização e/ou locomoção tem uma profissional de apoio para acompanhá-los individualmente?

10 - Em sua opinião, quais são os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com alunos com deficiência?

APÊNDICE V – PRODUTO EDUCACIONAL

https://drive.google.com/file/d/1-8JphJpcXSuSa0ITegA3lf2Fk8uDWrjC/view?usp=drive_link