

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO

GABRIEL SILVA MACEDO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA
ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

SÃO PAULO

2023

GABRIEL SILVA MACEDO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE
SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Cidade de São Paulo (UNICID) como
requisito exigido para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gimenez

SÃO PAULO

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

M141d Macedo, Gabriel Silva.
A inclusão de alunos com deficiência intelectual: uma análise sob a ótica das práticas pedagógicas. / Gabriel Silva Macedo. São Paulo, 2022.
105 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gimenez.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade da Cidade de São Paulo.

1. Práticas pedagógicas inclusivas. 2. Deficiência intelectual. 3. Práticas educativas inclusivas. I. Gimenez, Roberto. II. Universidade Cidade de São Paulo. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370.15

GABRIEL SILVA MACEDO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE
SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Cidade de São Paulo (UNICID) como
requisito exigido para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gimenez

São Paulo, ____ de _____ 2022.

BANCA EXAMINADORA

NOME DO EXAMINADOR
Titulação
Instituição a qual é filiado

NOME DO EXAMINADOR
Titulação
Instituição a qual é filiado

NOME DO EXAMINADOR
Titulação
Instituição a qual é filiado

NOTA: _____

“Quando alguém julgar o seu caminho,
empreste a ele os seus sapatos”

Autor desconhecido

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Roberto Gimenez por sua orientação, confiança e por compartilhar suas experiências e sabedorias fundamentais para o meu crescimento acadêmico.

As Profas. Ida Carneiro Martins e Tatiana Pereira Freitas, pelas ricas contribuições no Exame de Qualificação.

À minha família que ajudou para que eu me tornasse a pessoa que sou, na busca de meus sonhos e desejos, especialmente minha irmã Simone, meu cunhado Thiago e minha filha Marisol meus eternos amores, por me incentivarem na caminhada acadêmica compreendendo minha ausência, compartilhando meus medos, inseguranças, alegrias e satisfações.

À amiga Cynthia Rosa, com quem compartilhei anseios, descobertas, descontentamentos, alegrias, conquistas e muito risos. Sem seu apoio nada disso seria possível.

Aos meus eternos amores, Nadson Macedo e Débora Pacheco.

À eterna e inesquecível Turma 5 do curso de Neurociências, em especial à Profa. Dra. Analía Arévalo que me apresentou uma nova forma de ver o mundo, com nossas aulas, debates, reflexões e muito risos muito contribuiu para minha formação acadêmica e científica. Buscava aprimoramento acadêmico e ganhei vocês de presente! Foi bom demais!

A todos os professores e professoras que ministraram disciplinas na Pós-graduação em Educação, com os quais tive a oportunidade de conviver. Obrigado pelos conhecimentos compartilhados!

À escola Pedro Taques, em especial ao diretor Ivan Souza, pelas conversas, apoio e por abrir as portas da escola para que esse estudo se concretizasse.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica (GEPADIEB) pelas discussões e reflexões.

A todos os colegas de mestrado que conheci e cursaram disciplinas comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), pela oportunidade de cursar o mestrado que muito contribuiu para a minha formação acadêmica e científica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

“[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem [...] ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes”.

(OMOTE, 1994, p. 68-69).

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, SP, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e os comportamentos dos docentes em salas regulares de ensino com estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental I, em uma escola pública da cidade de São Paulo. Tratou-se de um estudo quantitativo e qualitativo, tendo como instrumento o método de observação *Stallings* e diário de bordo para nortear e registrar o tempo utilizado em práticas pedagógicas dos docentes, com análise estatística do software livre e gratuito R e análise descritiva. Fizeram parte deste estudo, 2 docentes que possuíam em uma das turmas que lecionam no mínimo a presença de 1 estudante com deficiência intelectual e outra turma sem a presença de estudante com deficiência intelectual, a turma com a presença de estudante com deficiência intelectual foi composta de em média de 42 estudantes, dentre eles, 2 estudantes com deficiência intelectual, e a turma de estudantes sem a presença de estudante com deficiência intelectual composta de em média 46 estudantes. Os dados obtidos evidenciam que, na turma com a presença de estudante com deficiência intelectual, os docentes adotaram práticas pedagógicas mais pautadas em atividades individuais sem interação do estudante com deficiência com os outros estudantes em sala. O estudo indicou ainda que, ao contrário do que se pensava anteriormente, a presença de um estudante com deficiência intelectual em sala de aula regular não é um impeditivo para o desenvolvimento da aula e dos outros alunos. Concluímos que, articular as práticas pedagógicas com a formação docente é importante para desenvolvimento de práticas pedagógicas e que apenas reproduzir práticas não garante o ensino e aprendizagem, os docentes precisam atualizar-se com as pesquisas e práticas atualizadas sobre práticas pedagógicas que visam a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual para que possam fazer adaptações e criações eficientes.

Palavras-Chave: práticas pedagógicas inclusivas; deficiência intelectual; práticas educativas inclusivas; inclusão escolar.

ABSTRACT

This study, linked to the Study and Research Group on Learning, Development and Inclusion in Basic Education of the Postgraduate Program in Education at Universidade Cidade de São Paulo, SP, aimed to review the pedagogical practices developed and the behavior of teachers in regular classrooms with students with intellectual disability enrolled in elementary school I in a public school in the city of São Paulo. This was a quantitative and qualitative study, using the Stallings observation method and field diary as an instrument to guide and record the time used in the teachers' pedagogical practices, with statistical analysis of the open and free software R and descriptive analysis. This study included 2 teachers who had, in one of the classes that they teach, at least 1 student with an intellectual disability and another class without a student with an intellectual disability, the class with the student with an intellectual disability was composed of an average of 42 students, including 2 students with intellectual disability, and the class without the student with an intellectual disability was composed of an average of 46 students. The obtained data show that, in the class with student with intellectual disability, teachers adopted pedagogical practices based more on individual activities without interaction between the student with disability and the other students in the classroom. The study also indicated that, contrary to what was previously thought, the presence of a student with intellectual disability in a regular classroom is not an impediment to the development of the class and the other students. We conclude that, articulating pedagogical practices with teacher training is important for the development of pedagogical practices and that just reproducing practices does not guarantee teaching and learning, teachers need to update themselves with research and updated practices on pedagogical practices that aim at the inclusion of students. students with intellectual disabilities so that they can make efficient adaptations and creations.

Keywords: inclusive pedagogical practices; intellectual disability; inclusive educational practices; school inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Distribuição dos estudos ao longo do período de 2000 a 2022..... | 32 |
| Figura 2. Abordagens metodológicas dos estudos ao longo do período de 2000 a 2022..... | 33 |
| Figura 3. Procedimento metodológicos adotados pelos estudos..... | 34 |
| Figura 4. Regiões de origem de produção dos estudos da revisão bibliográfica..... | 34 |
| Figura 5. Público de interesse dos estudos da revisão bibliográfica..... | 35 |
| Figura 6. Ficha de observação..... | 45 |
| Figura 7. Variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades acadêmicas..... | 49 |
| Figura 8. Variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades não acadêmicas..... | 52 |
| Figura 9. Variáveis relacionadas ao uso do tempo com materiais..... | 54 |

LISTA DE TABELA

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Número de estudos encontrados de acordo com as palavras-chave inseridas na base de dados..... | 26 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Aspectos motores e cognitivos do transtorno do desenvolvimento intelectual.. | 23 |
| Quadro 2. Dissertações que compuseram a revisão bibliográfica..... | 26 |
| Quadro 3. Teses que compuseram a revisão bibliográfica..... | 30 |
| Quadro 4. Identificação das turmas..... | 41 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE – Atendimento Especializado Educacional

BDTD – Base de Dados de Tese e Dissertações

DI – Deficiência Intelectual

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LBIPD – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

QI – Quociente de inteligência

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autismo

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 HIPÓTESES..... | 14 |
| 1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO..... | 15 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 2.1 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS..... | 17 |
| 2.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 19 |
| 2.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 21 |
| 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA | 25 |
| 3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 32 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO | 40 |
| 4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS..... | 40 |
| 4.2 LOCAL E PÚBLICO DE INTERESSE DA PESQUISA..... | 40 |
| 4.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS | 41 |
| 4.4 COLETA DE DADOS..... | 41 |
| 4.5 MÉTODO STALLINGS..... | 42 |
| 5. ANÁLISE DE DADOS | 47 |
| 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 56 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 60 |

1 INTRODUÇÃO

O tema da inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar é notável atualmente, sobretudo após a publicação de documentos oficiais internacionais como a Declaração de Salamanca, que apontou para a necessidade urgente de mudança e de construção de uma escola inclusiva onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (UNESCO, 1994). Tais determinações ocasionaram mais expectativas nos profissionais que almejam minimizar a exclusão social por meio do acesso à escola regular e pais que veem no contexto escolar um ambiente para o desenvolvimento integral de todas as crianças e não somente daquelas com deficiência.

No contexto brasileiro, o marco regulatório alcançado, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), significou avanços importantes para a proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146, de 06 de julho de 2015, destinou-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015).

De forma geral, no Brasil, o debate sobre a inclusão no âmbito escolar parte de uma perspectiva que visa como objetivo analisar os métodos e sugestões de ensino. Considerando a prática educativa, mais especificamente, a literatura é decisiva e defende a necessidade de revisar estratégias e ampliar o alcance do conteúdo instrucional (GIMENEZ; ONHA, 2016; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Além disso, reconhece a necessidade de utilizar toda a infraestrutura disponível e materiais específicos para facilitar o processo de ensino de crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem, visto que, uma das dimensões para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência e que, os docentes aproveitem melhor a infraestrutura e materiais disponíveis da instituição escolar para o desenvolvimento dos conteúdos.

Em linhas gerais, defende-se que os contextos que visem práticas, processos e políticas que promovem a inclusão de todos os estudantes, independente de quaisquer características ou limitações que possam ter, incluindo, mas não limitadas a: “criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos”, independentemente de “raça”, “etnia”,

“religião”, “gênero”, “deficiência”, “orientação sexual” ou outras características, “aplicar políticas de educação inclusiva que protejam e promovam os direitos humanos e a igualdade de oportunidades”, “oferecer acessibilidade e serviços de apoio para alunos com necessidades especiais”, “fornecendo oportunidades para que todos os alunos participem ativamente em atividades”, eventos e outras oportunidades educacionais, adotar “práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem eficaz e inclusiva”, “promover a conscientização sobre questões de inclusão social e educação inclusiva”, estabelecer um diálogo com os pais e responsáveis para envolvê-los e apoiá-los na criação de um ambiente inclusivo, promover o trabalho em equipe entre professores, funcionários e outros profissionais educacionais para criar um ambiente inclusivo como a melhor alternativa para contribuir para a aprendizagem das crianças e jovens com deficiência. Contudo, a literatura ainda pode ser considerada relativamente escassa no que tange ao que muda na organização das aulas, no comportamento dos professores e dos estudantes quando se consolida um ambiente inclusivo. Este é o tema que norteia o presente trabalho de pesquisa.

Sob tais perspectivas, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa: Como acontece as práticas pedagógica de dois docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelo docente na sala de aula com estudantes com deficiência intelectual (DI)? O que se modifica em sala de aula na turma com presença e na turma com a ausência de estudante com deficiência intelectual em sala de aula?

A fim de responder tais questionamentos, o objetivo deste trabalho foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e os comportamentos de docentes em salas regulares de ensino com estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de São Paulo. Para isso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Observar a prática pedagógica de dois docentes do Ensino Fundamental, por meio do método Stallings;
- Verificar possíveis modificações comportamentais ou mesmo nas práticas pedagógicas dos docentes diante da presença ou ausência de estudantes com DI;
- Comparar o que se modifica em sala de aula em uma turma com estudante com DI e outra sem estudante com DI.

1.1 HIPÓTESES

As hipóteses são ferramentas importantes para guiar e informar a pesquisa mista, ajudando a definir quais variáveis são importantes para investigar e qual direção a pesquisa deve tomar, com a combinação de métodos quantitativos e qualitativos podemos confirmar ou refutar um determinado fenômeno. Podendo também ajudar a limitar o escopo da pesquisa e a organizar os resultados. Além disso, as hipóteses permitem que os pesquisadores façam previsões sobre os resultados da pesquisa e possam testar seus pressupostos, tornando a pesquisa mais rigorosa, o que é importante para garantir que os resultados sejam válidos. .

Tendo em vista o problema geral e os objetivos colocados, levantamos as seguintes hipóteses:

1. Se houver estudante com DI em sala de aula regular, então haverá modificação nas práticas pedagógicas dos docentes.
2. A presença do estudante com DI em sala de aula regular exerce impeditivos para o desenvolvimento da aula e dos outros alunos.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

No Capítulo 1, expomos o contexto do tema da inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar internacional com a Declaração de Salamanca (1994), que discute a necessidade de mudança e de uma construção de uma escola inclusiva. Para compreendermos tal relação no contexto nacional também explicaremos discussões com os marcos regulatórios alcançados na lei brasileira, baseando-se especialmente na Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (2015), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a justificativa do pesquisador para a escolha do tema e os objetivos do estudo.

No Capítulo 2, apresentamos as contribuições teóricas dos documentos relacionados às políticas educacionais brasileiras voltadas para a inclusão e educação inclusiva, a importância da Declaração de Salamanca para a educação inclusiva nacional e internacional, apresentamos os marcos históricos e normativos da pessoa com deficiência, discorremos sobre os marcos históricos brasileiros e internacionais, baseando-se nas ideias de Aranha (2001), Mazzotta (2005), Januzzi (2006). Ainda neste capítulo, conceituamos e caracterizamos a deficiência intelectual por meio da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2020).

No Capítulo 3, realizamos uma revisão da literatura e destacamos os estudos acerca das práticas pedagógicas inclusivas que visam promover a inclusão do estudante com DI publicados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Autores como Leite (2006), Rocha (2007), Tinti (2011), Lúcio (2013) entre outros autores foram importantes para submeter nossa reflexão sobre um conjunto de estudos que abordam essa temática.

No Capítulo 4, descrevemos o percurso metodológico do estudo e sua abordagem, o procedimento ético. Apresentamos o local da pesquisa, materiais e equipamentos utilizados. Além disso, descrevemos os instrumentos utilizados na coleta de dados e caracterizamos o instrumento de observação em sala de aula o método “Stallings of Classroom Observation”.

No Capítulo 5, exibimos as análises organizadas em categorias e variáveis pautadas em nosso instrumento, o método Stallings.

No Capítulo 6, evidenciamos os resultados e discussão para compreender a relação dos docentes com as práticas pedagógicas inclusivas e responder nossas questões de pesquisa.

Por fim, relatamos nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Ao longo da história, as pessoas vistas como “diferentes” tiveram o seu desenvolvimento severamente comprometido pela exclusão e segregação (ARANHA, 2001; BIANCHETTI; FREIRE, 1998; MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 1997).

Cuidar do desenvolvimento da criança com deficiência é uma responsabilidade pública no Brasil desde o século XIX. Até esse período, essas crianças eram tratadas em casa, em internatos religiosos ou eram abandonadas, ficando à mercê do destino das poucas famílias dispostas a cuidar delas (MAZZOTTA, 2005; SILVA; DESSEN, 2004).

De acordo com Januzzi (2006), no século XX, a partir de 1930, o povo brasileiro passou por uma busca frenética por direitos sociais e de cidadania, por meio da mobilização social e da participação em manifestações públicas, com a chegada ao Brasil da Helena Antipoff ¹ adepta da Escola Nova assumindo a coordenação do laboratório de psicologia aplicada em Belo Horizonte, com o seu trabalho voltado para estudos dos fenômenos do desenvolvimento humano e da aprendizagem, são criados os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas, sendo os instrumentos científicos e educativos constituídos como recursos utilizados para o atendimento de alunos com deficiência, principalmente em instituições privadas.

No campo da ciência, as primeiras décadas do século XX mostraram o resultado da maturidade social, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Segundo Ceccim (1997), o conhecimento científico trouxe avanços em áreas como genética, bioquímica, psicologia do desenvolvimento, obstetrícia, puericultura e educação, as quais contribuíram para uma melhor compreensão da deficiência. Assim, observou-se também a ruptura de práticas excludentes advindas de outros momentos históricos.

Segundo Mendes (2006), duas grandes guerras envolvendo nações em quatro continentes promoveram avanços na medicina e na necessidade de os humanos guiarem seus relacionamentos. Segundo o mesmo autor, a Segunda Guerra Mundial produziu conhecimentos para novos medicamentos, métodos cirúrgicos, próteses, órteses, que influenciaram no atendimento em instituições de ensino e clínicas especializadas, resultando em maior respeito e integração social das pessoas com deficiência. As nações que se destacaram no cenário mundial, em decorrência da Segunda Guerra, criaram a Organização

¹ Educadora e Psicóloga nascida na Rússia com sua formação em Paris e Genebra

das Nações Unidas (ONU), em 1948 e, no mesmo ano, a agência apresentou ao mundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Até hoje, esse documento continua sendo uma referência para a defesa das violações aos direitos humanos, pois trouxe uma grande contribuição para o respeito às necessidades das pessoas com deficiência.

No Brasil, o movimento pela conquista social desse público tem sido historicamente marcado pelas normas dos documentos oficiais. No âmbito educacional, a Constituição Federal de 1988, no art. 205, menciona que a educação é um direito de todos e, além disso, garante ainda o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Essa diretriz levou à elaboração da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) que, além de reafirmar direitos, definiu tal público como sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Então, além de determinar a importância do AEE, também garante recursos, currículos específicos e qualificação aos profissionais atuantes nesses espaços e em salas regulares de ensino (BRASIL, 1996).

Segundo Silva (2015), as convenções mundiais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, realizada em 1990, e a Conferência de Salamanca, de 1994, apresentaram grande impacto na LDB. A Conferência de Salamanca foi um marco histórico em defesa da inclusão, uma vez que teve 88 países participantes (entre eles, o Brasil) e 25 organizações internacionais, todos reunidos em assembleia para refletir e propor novos princípios educacionais embasados na conquista integral da cidadania. A partir da LDB, surgiram novas leis, decretos e planos nacionais, estaduais e municipais de educação, a fim de viabilizar a implementação das determinações (UNESCO, 1994).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva surgiu com o objetivo de assegurar a inclusão escolar e alguns marcos importantes, tais como: o acesso à educação formal, com participação, aprendizagem e continuidade em níveis superiores de educação; a transversalidade do modelo de educação especial, da educação infantil ao ensino superior; a oferta do AEE; e a formação de professores para as salas de AEE e demais profissionais da educação, com enfoque na inclusão (BRASIL, 2008).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD), de 2015, definiu que a pessoa com deficiência é aquela que tem algum impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que, em interação com um ou mais impedimento, pode ter sua participação plena e efetiva obstruída na sociedade, cabendo à sociedade se adaptar para inclui-las e ajudar ao máximo as pessoas com deficiência transpor

esses impedimentos, tanto na educação quanto em outras dimensões da vida, sendo crucial que tenham uma condição igual (BRASIL, 2015).

2.2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um dos principais princípios da educação moderna. Ela é um movimento que tem como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais, deficiências, raças e etnias. A educação inclusiva abrange todos os aspectos da aprendizagem dos alunos, desde o ambiente de sala de aula, o ensino e o aprendizado até a avaliação. O movimento da educação inclusiva começou na década de 1970, quando a educação especial foi reconhecida como um campo de estudo importante. A educação inclusiva foi influenciada por vários movimentos, como o movimento dos direitos civis, o movimento de educação popular e o movimento feminista. Os educadores começaram a questionar o sistema educacional tradicional e a promover o acesso à educação para todos, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais, deficiências, raças e etnias (SILVA NETO et al., 2018).

No Brasil a educação inclusiva tem suas raízes na década de 1980, quando foram realizadas algumas iniciativas pioneiras para incluir crianças com deficiência nas escolas regulares. Em 1987, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu o princípio da inclusão como direito de todos os alunos, independentemente de necessidades especiais. A partir daí, o Brasil passou a desenvolver uma série de políticas e programas para promover a inclusão escolar.

No campo internacional educacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) manifesta claramente que a educação inclusiva é equitativa e, portanto, uma questão de qualidade que afeta todos os alunos, independentemente da deficiência. A organização destaca três pressupostos centrais sobre a educação inclusiva: inclusão e qualidade são recíprocas; participação e qualidade estão ligadas e se reforçam mutuamente; e, finalmente, qualidade e equidade são fundamentais para garantir a educação inclusiva (UNESCO, 2009).

A UNESCO em 2009, defende que o direito à educação é universal, abrangendo todas as crianças, jovens e adultos com deficiência. Esse direito está consagrado na Convenção dos

Direitos da Criança (1989) e na Convenção sobre os Direitos da Criança com Deficiência (2008). Além disso, uma série de declarações internacionais, nomeadamente a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Dakar (2000) confirmam essa questão. A UNESCO não só prioriza o direito à educação, mas também, em particular, o direito de todos à educação de qualidade (UNESCO, 2009). Antes de chegar à definição utilizada hoje, o conceito de inclusão era desenvolvido de acordo com eventos e situações históricas, sendo afetado por diferentes compreensões de deficiência e discriminação, ou mesmo de recepção, apoio, controle e desenvolvimento da própria escola.

Essa proposição foi reforçada com a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinada por 92 países, que tem como princípio fundamental: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994). Além disso, a UNESCO (1994, p. 8) defende que “cada criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”.

O conceito de educação inclusiva promovido pela Declaração de Salamanca pressupõe que todas as crianças têm direito à educação e ao conhecimento. O documento reforça que, para isso, é preciso combinar quatro fatores: 1) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, verbal, buscando uma maneira de educar com sucesso todas essas crianças, incluindo aquelas com deficiências graves; 2) uma pedagogia centrada no potencial da criança deve ser adotada, assumindo que todas as diferenças humanas são normais, no sentido de que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades de cada criança; 3) é recomendado que todas as crianças, sempre que possível, aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, tendo sua permanência em escolas especiais ou classes especiais como uma exceção; e 4) os programas de aprendizagem devem ser flexíveis e adaptados às necessidades das crianças, portanto, a aprendizagem deve ser relevante para as próprias experiências dos alunos e seus interesses específicos para motivá-los.

Portanto, a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças devem ter direito à educação e ao conhecimento, tendo suas diferenças e necessidades levadas em consideração,

tendo em vista que, cada criança é única e tem diferentes necessidades e interesses. Um programa de aprendizagem eficaz deve abranger o contexto e as experiências dos alunos, para que eles possam ter uma compreensão mais profunda do conteúdo, levando em consideração as experiências vividas e o nível de conhecimento prévio das crianças para ajudar a construir o que já sabem e a conectar os novos conceitos aos conceitos já conhecidos. Além disso, deve-se ter em mente que a aprendizagem deve ser significativa e envolvente. Os docentes devem usar técnicas e estratégias que envolvam os alunos e os motivem a participar. Isso inclui usar métodos práticos e divertidos, como jogos, projetos, discussões em grupo, etc., para facilitar o processo de aprendizagem.

Enfim, os programas de aprendizagem devem ser adaptados às necessidades das crianças para garantir que elas estejam motivadas e interessadas. Os programas devem abordar os interesses e experiências dos alunos, oferecer um conteúdo significativo e envolver os alunos usando métodos práticos e divertidos, com uma necessidade de adotarem uma prática pedagógicas visando às necessidades das crianças e que seja oferecida uma estrutura flexível para que as crianças possam se desenvolverem plenamente o seu potencial.

Para concluir, a educação inclusiva é um movimento importante que visa assegurar que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades educacionais. Visando criar um ambiente de sala de aula inclusivo e seguro, promover o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida real, estimular o diálogo, a reflexão e a colaboração entre os alunos e incentivar o espírito de inclusão entre os alunos e a comunidade escolar. A educação inclusiva é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial, por meio de procedimentos de gestão mais flexíveis, além de recursos pedagógicos inovadores, diversificando as opções educacionais e promovendo a assistência mútua entre pares.

2.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é uma condição na qual uma pessoa tem dificuldade em aprender, processar e compreender informações e conceitos abstratos, tendo em vista que, em alguns casos afetando sua capacidade de realizar tarefas comuns do cotidiano, tais quais, o cuidado pessoal, a tomada de decisão e execução de tarefas escolares.

A deficiência intelectual pode ter um impacto significativo na vida de uma pessoa, limitando sua capacidade de obter e manter um emprego, interagir adequadamente com outras pessoas e conduzir uma vida independente. As pessoas com deficiência intelectual também estão em um maior risco de desenvolver ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental (SURJUS; CAMPOS, 2014). Existem vários tipos de deficiência intelectual, dependendo do nível de impacto na vida de uma pessoa. Por exemplo, algumas pessoas podem ter uma deficiência intelectual leve, o que significa que elas são capazes de realizar tarefas cotidianas e interagir com outras pessoas, mas podem ter dificuldade em compreender conceitos abstratos. Outras pessoas podem ter uma deficiência intelectual grave, o que significa que elas podem precisar de ajuda com tarefas básicas, como vestir-se, preparar refeições e tomar banho.

Na sociedade brasileira a DI é uma realidade cada vez mais presente, de acordo com os dados do último Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020, mais de 2,5 milhões de pessoas têm em algum grau DI.

Quando nos referimos a sua classificação, a DI é conhecida e categorizada nos transtornos do neurodesenvolvimento compondo um grupo de transtornos neurológicos, com condições que tipicamente se manifestam, em geral, nos primeiros anos de vida, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento pessoal, social, acadêmico ou profissional (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 2020). Esses déficits de desenvolvimento variam desde limitações específicas na aprendizagem, no controle de funções executivas, até em prejuízos globais, em habilidades sociais, ou inteligência (DEFINING, 2020). Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 2014, p. 31):

O transtorno do desenvolvimento é frequentemente associado a mais de um transtorno, por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem (DSM-V, 2014, p. 31).

A DI é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia, tendo sua origem normalmente no começo do desenvolvimento neural (DSM-V,

2014). Segundo o DSM-V (2014), para caracterizar uma DI três critérios devem ser preenchidos, sendo eles:

- Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados;
- Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade;
- Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

As principais manifestações da DI são retardo mental e déficit de adaptação social. De acordo com a gravidade do funcionamento intelectual atrasado, déficits no funcionamento adaptativo social e Quociente de Inteligência (QI), a classificação psiquiátrica descreve quatro níveis de gravidade: 317 (F70) Leve; 318.0 (F71) Moderada; 318.1 (F72) Grave; e 318.2 (F73) Profunda (Quadro 1). Vale ressaltar que tais níveis são definidos com base em funcionalidades adaptativas e não por meio de escores de QI (DSM-V, 2014).

Quadro 1. Aspectos motores e cognitivos do transtorno do desenvolvimento intelectual.

| | |
|-----------------------------------|--|
| Fala | As crianças com DI geralmente apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldade em falar e se expressar. A gravidade varia com o grau de DI. Os casos leves podem atingir habilidades de linguagem que são apenas ligeiramente piores do que as crianças na faixa normal de desenvolvimento. Em casos graves ou profundos, são incapazes de se comunicar adequadamente ou falam apenas algumas palavras. |
| Movimentos e comportamento | Na DI, muitas vezes, as pessoas não têm coordenação e podem ser “desajeitadas” ou exibir hiper mobilidade. Ação sem sentido ou estereótipos (por exemplo, sacudir, bater a cabeça, bater os dentes, gritar, rasgar a roupa, puxar o cabelo, brincar com os genitais) são comuns na DI severa. Comportamentos disruptivos, agressivos ou violentos também podem ser observados. Comportamento autodestrutivo (por exemplo, bater ou morder) pode ocorrer na DI moderada e grave. |
| Problemas comportamentais | Sintomas de inquietação (mover-se constantemente, incapaz de se sentar em um lugar), incapacidade de concentração, impulsividade, pavio curto, irritabilidade e choro são comuns. Outros comportamentos perturbadores, como agressão, comportamentos autodestrutivos (como bater a cabeça) e balançar repetitivos também foram observados. Quando esse comportamento é grave e persistente, pode se tornar uma importante fonte de estresse familiar. Portanto, cuidados devem ser tomados para reduzir tais comportamentos durante o tratamento e cuidados. |

| | |
|---------------------------|---|
| Prejuízo sensorial | Cerca de 5% a 10% das pessoas com DI têm problemas de visão e audição. Às vezes, esses problemas podem ser resolvidos usando aparelhos auditivos, óculos ou realizando uma cirurgia de catarata. Outros distúrbios do desenvolvimento, como paralisia cerebral, problemas de fala e autismo, podem ocorrer juntamente com a DI. As pessoas com deficiência múltipla são um grande desafio na prestação de cuidados. |
|---------------------------|---|

Fonte: DSM-V (2014).

A etiologia da DI é heterogênea e as causas comuns de lesões, infecções e toxinas tornaram-se menos comuns devido a melhorias no atendimento pré-natal, enquanto os fatores genéticos se tornaram mais proeminentes. Nenhuma etiologia específica pode ser encontrada em até 40% dos casos, principalmente na DI leve. Influências ambientais como desnutrição e experiências de privação emocional e social também podem causar ou exacerbar a DI. Em alguns casos, entender a causa da DI pode melhorar a probabilidade de tratamento ou prevenção, enquanto em outros pode ajudar a prever dificuldades específicas (KANDEL, 2014).

Vários fatores causam ou estão associados à DI, influenciando o desenvolvimento e a função cerebral em crianças no período pré-natal, perinatal ou pós-natal, de maneira que podem ser divididos em três grupos: orgânicos; genéticos e socioculturais. Nesse sentido, a Síndrome de Down (trissomia do 21) e a X frágil são as causas genéticas diagnosticáveis mais comuns de DI. Vale ressaltar ainda que é improvável que todas as DI se encaixem nos três grupos, pois, em muitos casos, os fatores genéticos, ambientais e socioculturais podem estar relacionados. Por outro lado, em cerca de dois terços dos casos leves e um terço dos casos graves, nenhuma causa é encontrada, destacando que as crianças com DI geralmente apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldade em falar e se expressar. Assim, a gravidade varia com o grau de deficiência intelectual, de maneira que os casos leves podem atingir habilidades de linguagem apenas ligeiramente piores do que as crianças na faixa normal de desenvolvimento. Casos graves ou profundos são incapazes de se comunicar adequadamente ou falar apenas algumas palavras (KANDEL, 2014).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A busca por trabalhos que apontassem o tema relacionado ao presente estudo se estabeleceu como uma das primeiras ações do processo de pesquisa. Assim, esta revisão de literatura teve como objetivo sistematizar os estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas especificamente desenvolvidas para estudantes com deficiência intelectual, mais especificamente no ensino fundamental I que constam no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Desse modo, a partir da pergunta, quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino fundamental I no que se refere à inclusão de estudantes com DI, realizou-se um levantamento dos trabalhos publicados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sob um refinamento do ano de 2000 a 2022, com o objetivo de ater-se às referências após a Declaração de Salamanca, visto que após a sua publicação os discursos sobre o tema ganharam uma grande relevância no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência (FREIRE, 2008); (ZEPPONE, 2011). Utilizaram -se as seguintes palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas AND Deficiência Intelectual; Práticas Educativas Inclusivas AND Deficiência Intelectual e Inclusão Escolar AND Deficiência Intelectual. Em relação ao campo de busca, solicitou-se que os termos aparecessem no título. A escolha da base se deu pelo fato de que, a BDTD é considerada a base de dados mais abrangente de teses e dissertações do Brasil. Ela contém mais de 800 mil registros, que são produzidos por estudantes de programas de pós-graduação em todo o país. A base de dados é indexada e tem se mostrado extremamente útil para pesquisadores, acadêmicos e estudantes que buscam informações relevantes sobre teses e dissertações brasileiras. Além disso, muitas produções de artigos são proveniente de frutos das teses e dissertações publicadas nela.

Nesta revisão foram identificados 164 estudos. A Tabela 1 apresenta os resultados de mesma, para cada conjunto de palavras-chave.

Tabela 1. Número de estudos encontrados de acordo com as palavras-chave inseridas na base de dados.

| Palavras chave | Nº de trabalhos encontrados |
|---|------------------------------------|
| Práticas Pedagógicas Inclusivas AND Deficiência Intelectual | 107 |
| Práticas Educativas Inclusivas AND Deficiência Intelectual | 11 |
| Inclusão Escolar AND Deficiência Intelectual | 46 |
| Total de Trabalhos | 164 |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Após a exclusão das duplicatas, obteve-se um total de 70 estudos, dentre os quais 51 dissertações (Quadro 2) e 19 teses (Quadro 3). Posteriormente, criou-se uma planilha no programa Excel para o fichamento de cada um dos estudos. Após a leitura de todos os estudos, procedeu-se com a análise dos dados.

Quadro 2. Dissertações que compuseram a revisão bibliográfica.

| Título | Autores | Público de interesse | Ano |
|---|----------------------------------|---|------------|
| Prática pedagógica inclusiva: O que as professoras têm a ver com isso? | Valdirene Stiegler | Professoras de 1º ao 4º Rede pública. | 2006 |
| Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo | Eli de Haro Petrechen | Professores do serviço de apoio pedagógico especializado (SAPes) | 2006 |
| Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável | Zinole Helena Marins Leite | Diretores e professores das escolas-polo, que incluem alunos com deficiência mental em salas regulares do ensino fundamental. | 2006 |
| A Função Social Das Classes Especiais Para Deficientes Mentais Numa Perspectiva Crítica De Inclusão Escolar | Marceli Rodrigues | Professores do ensino fundamental da rede pública do município de Osasco. | 2006 |
| O processo de inclusão escolar no município de Ibiúna: descobrindo caminhos... rompendo com equívocos | Maria Aparecida Ouwinhas Gavioli | Escola Municipal de Educação Especial Novo Arco-Íris , de Ibiúna | 2006 |
| Estudo sobre a implantação do Projeto Escola Inclusiva em uma escola de ensino fundamental do interior de Goiás | Leonor Paniago Rocha | Professora, professora de apoio Pedagógico, coordenadora, diretora e três Alunos. | 2007 |
| Dizeres e sentidos: análises de discursos produzidos em situação de inclusão escolar | Eliane Ferreira Banja Fernandes | Professora e estudantes do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Recife/PE. | 2009 |
| A inclusão escolar na esfera pública: concepções e possibilidades de concretização | Inês Aparecida de Oliveira Lopes | Constituição Federal 1988 | 2009 |

| | | | |
|--|---------------------------------------|---|------|
| O processo de escolarização do aluno mutilado pelo câncer: a transformação da identidade no processo de inclusão escolar | Magna Celi Mendes da Rocha | Aluno mutilado pelo câncer infantil | 2009 |
| Inclusão em demanda na escola particular: em análise, práticas educativas inclusivas do deficiente no “currículo em ação”. | Ana Paula Gonçalves Ribeiro De Araújo | Estudantes com DM de Educação Especial. | 2010 |
| A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior : contribuições da psicologia histórico-cultural | Carla Patrícia Rambo | Alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior de uma universidade pública e em uma privada, ambas do Estado do Paraná. | 2010 |
| Perspectivas para a prática pedagógica: o portal do professor e a inclusão escolar | Marcela Corrêa Tinti | Portal do Professor. | 2011 |
| Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual | Fernanda Araújo Cabral | Crianças com DI. | 2011 |
| Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar | Rosmary Mondaini | Professoras da Educação Infantil com aluno com necessidades educativas especiais (NEE) da rede municipal de São Luís do Maranhão. | 2011 |
| Educação Inclusiva: Práticas de professores frente à deficiência intelectual | Teresa Cristina Coelho dos Santos | Professoras do Ensino Fundamental pública. | 2012 |
| A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso | Beatriz Aparecida Spagnol | Escola Municipal / Aluno com SD. | 2012 |
| Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? | Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes | Professoras do ensino comum com alunos com autismo. | 2012 |
| Ensino colaborativo com estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar | Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo | Professoras do ensino comum, estagiária, professoras do ensino especial das salas de recursos multifuncionais e alunos com autismo. | 2012 |
| O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência : os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber. | Walquíria Silva lúcio | Professores/as Educação Básica. | 2013 |
| Educação física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar | Vinícius Carlos de Oliveira | alunos com DI. | 2013 |
| Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual | Maria Rejane Arauna | professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do município de Fortaleza. | 2013 |

| | | | |
|--|---|--|------|
| A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para aluno com deficiência intelectual | Adalaide de Sousa Oliveira Neta | Professora da rede municipal com alunos com DI | 2013 |
| Ministério Público de São Paulo: atuação frente à pessoa com deficiência na inclusão escolar | Sandra Regina dos Santos Lago | Documentos Educacionais | 2013 |
| A matemática como caminho da inclusão escolar | Carlos Alberto Barbosa Silva | Crianças com Síndrome de Down | 2013 |
| Inclusão e ensino de física : estratégias didáticas para a abordagem dos temas energia mecânica | Karla Silene Oliveira Marinho Sather | Professor de Física e Aluno cego. | 2014 |
| Alfabetização Científica Com Um Olhar Inclusivo: Estratégias Didáticas Para Abordagem De Conceitos De Astronomia Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental | Carolina Tereza De Araújo Xavier Medeiros | Estudantes com deficiência visual em classes comuns das escolas regulares. | 2015 |
| Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual | Mirela Granja Vidal Monteiro | Escola Municipal - RN / Aluno Com DI / Professora Auxiliar / Coordenadora pedagógica. | 2015 |
| A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas | Diego Fernando Rosero Ruiz | estudantes com deficiência intelectual, na educação básica primária de duas escolas públicas de uma cidade da Colômbia. | 2015 |
| Práticas pedagógicas aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB | Wilma Carin Silva Porta | professoras de ensino comum que tinham em sala educandos com deficiência intelectual | 2015 |
| Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública | Rogério Augusto dos Santos | Políticas públicas de educação inclusiva implementadas no Estado de Minas Gerais. | 2015 |
| A inclusão escolar vivenciada no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Jaguaribe no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos técnico e superior | Wagnólia de Mendonça Nunes Leal | Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico do Curso, do Regulamento de Organização Didática, do Planejamento Estratégico e leis do curso no IFCE. | 2015 |
| Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual (D.I) | Cristianne Beda de Queiroz Mendes | professores com experiência no trabalho com alunos com DI. | 2016 |
| Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento | Rosiney Vaz de Melo Almeida | Escola estadual do município de Ipameri - Goiás / Alunos com DI / Sala de recursos multifuncional. | 2016 |
| Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora de classe comum | Juliana Henrique Silvério Bernardo | Aluna com deficiência intelectual | 2016 |

| | | | |
|--|---|--|------|
| Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual | Maria Aparecida de Carvalho Correia | Professores | 2016 |
| Representações de professores sobre a inclusão escolar | Ana Paula Abdalla | Professores de uma escola municipal que atuam a pelo menos dez anos como docentes efetivos. | 2016 |
| O trabalhador surdo nas indústrias de pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e adultos | Raquel Massot Siqueira | Documentos das instituições SESI e da Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe SESI. | 2016 |
| A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva | Enita Alves Ferreira Rodrigues | Diretores da rede municipal de Diadema. | 2017 |
| Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil | Amanda Fernandes da Silva | Professora regente e criança com TEA. | 2017 |
| Política de inclusão escolar: uma análise do Programa Escola Acessível | Maviel Leonardo Almeida dos Santos | Programa Escola Acessível | 2017 |
| Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do atendimento educacional especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza | Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas | Professoras do atendimento educacional especializado da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. | 2018 |
| A tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: concepção e avaliação de um portal educacional para auxiliar a prática docente | Ana Paula de Sousa Lopes | Professores da educação superior para atuarem junto aos estudantes com deficiência. | 2019 |
| Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino | Luiza Pinheiro Leão Vicari | Aluno com TEA / professora e Auxiliar de Professora. | 2019 |
| Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas | Maria Alice de Araújo | alunos com deficiência intelectual e professores de salas de aula comum. | 2019 |
| Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre a práticas pedagógicas em sala de aula | Daniela Pereira Nantes | Alunos da Rede municipal de Sidrolândia. | 2019 |
| Mulheres ditas com deficiência intelectual: limites e possibilidades dos contextos inclusivos | Alcilene Rodrigues Pereira | Instituições públicas | 2019 |
| Ensino de ciências da natureza e matemática: perspectivas de inclusão escolar em aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola do interior paulista | Osório Augusto de Souza Neto | Escola Pública. | 2019 |

| | | | |
|--|--------------------------------------|---|------|
| Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no ensino médio | Guilherme Cortez Ervilha | Escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do interior do Estado de São Paulo. | 2019 |
| Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicenses | Andréa Carla Bastos Pereira | Docentes de duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal de São Luís | 2020 |
| Os processos inclusivos de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca Brasil/Paraguai | Maria Helena Aquino Dutra | Estudantes migrantes Surdos. | 2021 |
| As práticas educativas com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem | Jociane De Oliveira Nunes Gonã Alves | Professores de 4º e 5º ano direção / coordenação pedagógica. | 2021 |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 3. Teses que compuseram a revisão bibliográfica.

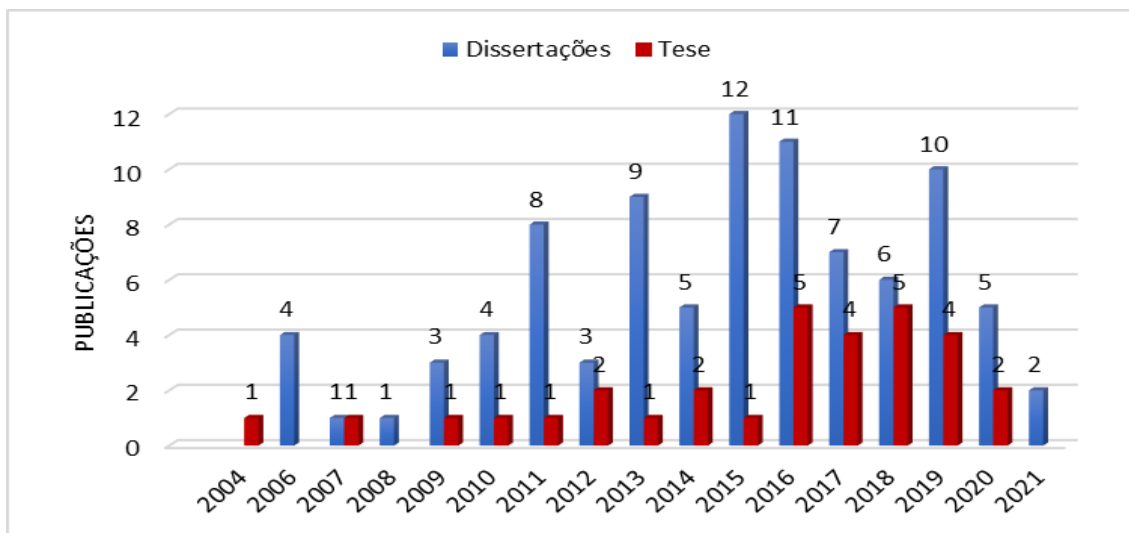
| Título | Autor | Público de interesse | Ano |
|---|--------------------------------------|---|------------|
| Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa | Eliana Marques Zanata | 3 professores 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental com um aluno surdo inserido em suas turmas. | 2004 |
| Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental | Vera Lúcia Messias Fialho Cappellini | Professor de ensino especial dentro da classe comum e um de ensino comum. | 2004 |
| Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira | Suely Moreira Marques | Alunos, professores, profissionais externos às escolas, coordenador pedagógico, diretores de escola e secretários da educação do município. | 2007 |
| Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual | Erenice Natalia Soares de Carvalho | Alunos com Síndrome de Down. | 2009 |
| A vontade de incluir: regime de verdade, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza | Rémi Fernand Lavergne | Docentes de uma escola pública de Fortaleza. | 2009 |
| Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual | Gabriela Sousa de Melo Mieto | Professoras da Educação Básica. | 2010 |
| Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização | Aline Aparecida Veltrone | Professores da rede municipal. | 2011 |

| | | | |
|---|---------------------------------|--|------|
| Inclusão escolar: equívocos e insistência – uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas | Cristina Abranches Mota Batista | Documentos educacionais | 2012 |
| Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores | Gabriel Tannús Valadão | Documento de legislação, denominado Planejamento Educacional Individualizado (PEI) | 2013 |
| Planejamento práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva | Géssica Fabriely Fonseca | Uma escola vinculada a uma Organização Não-Governamental (ONG) de Natal – Rio Grande do Norte. | 2016 |
| Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo | Patrícia Tanganelli Lara | Documentos educacionais | 2016 |
| Pedagogia da inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais | Luiz Antônio Souza de Araújo | Documentos educacionais em três municípios mineiros. | 2017 |
| A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva: um estudo em representações sociais | Kátia Rosa Azevedo | Alunos com DI de uma escola pública de Brasília - DF. | 2018 |
| Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita | Katia de Moura Graça Paixão | Estudantes com DI. | 2018 |
| Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana | Ingrid Analise Lopes | Coordenadoras pedagógicas / professoras de atendimento especializado e documentos escolares | 2018 |
| A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas | Adriana da Silva Souza | Estudantes sem e com deficiência, servidoras e servidores – professoras e professores e técnicas e técnicos administrativos, gestores e gestoras locais e centrais, integrantes dos NAPNEs e das Coordenações Técnicos - Pedagógicas campus do IFRJ. | 2018 |
| Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em Licenciandos de Ciências Exatas | Josiane Pereira Torres | Cursistas / História, Políticas e Práticas pedagógicas | 2018 |
| Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas. | Lucineide Machado Pinheiro | Alunos surdos | 2018 |
| Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual | Ana Maria Tassinari | Professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam no ensino fundamental II com alunos com deficiência intelectual. | 2019 |

3. 1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente será apresentada uma perspectiva geral dos trabalhos considerados na revisão bibliográfica, procurando oferecer uma aproximação do material que compõe a análise. Em seguida, como forma de agrupar e melhor visualizar algumas das informações, a Figura 1 apresenta as dissertações e teses encontradas no banco de dados, defendidas entre 2000 a 2022. Os dados apontam uma superioridade no número de dissertações, principalmente após 2009. Posteriormente, houve um grande aumento entre 2011 e 2020 e, ainda que o número de dissertações defendidas seja superior, houve um aumento no número de teses entre 2016 e 2020.

Figura 1. Distribuição dos estudos ao longo do período de 2000 a 2022.



Fonte: Elaboração própria (2022).

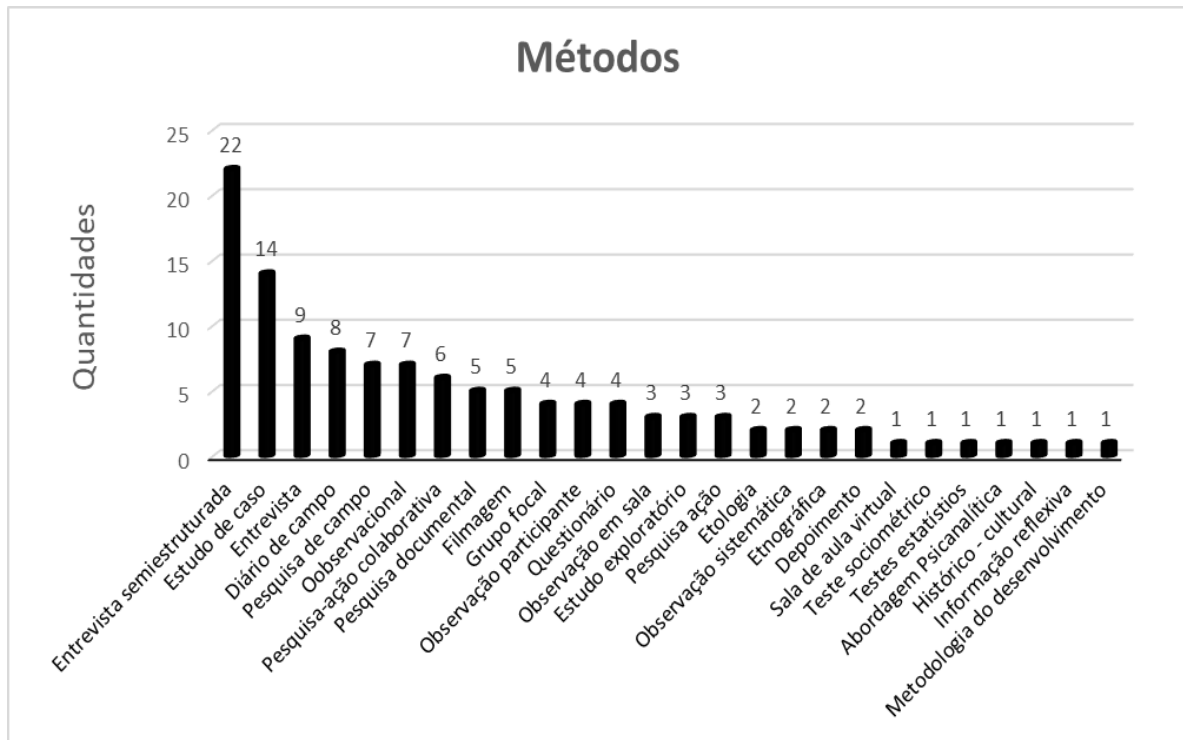
A figura 2 apresenta os resultados numéricos em relação às abordagens metodológicas dos estudos. Como se observa, a maioria dos estudos utilizaram a abordagem qualitativa, correspondendo a 58 estudos (82,86%) da totalidade das publicações, 06 qualitativa descritiva (8,57%), 03 mista (4,29%), 02 quantitativa (2,86%) e 01 estudos utilizaram a abordagem qualitativa colaborativa (1,43%).

Figura 2. Abordagens metodológicas dos estudos ao longo do período de 2000 a 2022

| Abordagens Metodológicas | Número de Estudos | % do Total |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------|
| Qualitativa | 58 | 82,86% |
| Qualitativa Descritiva | 6 | 8,57% |
| Mista | 3 | 4,29% |
| Quantitativa | 2 | 2,86% |
| Qualitativa Colaborativa | 1 | 1,43% |
| TOTAL | 70 | 100,00% |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Outro ponto relevante foi a distribuição dos métodos utilizados nesses estudos. Identificou-se que há estudos que fizeram uso de somente um procedimento para coleta de dados, mas há aqueles que utilizaram até três diferentes procedimentos. Assim, os valores apresentados na Figura 3 extrapolam o número de 70 estudos. Observa-se que a entrevista semiestruturada foi o método mais utilizado com 22 estudos (18,5%), seguido de estudo de caso com 14 estudos (11,8%), entrevista 9 estudos (7,6%) e diário de campo 8 estudos (6,7%), pesquisa de campo e observacional com 7 estudos cada (5,9%), pesquisa-ação colaborativa com 6 estudos (5%), pesquisa documental e filmagem 5 estudos cada (4,2%), grupo focal, observação participante e questionário 4 estudos cada (3,4%), observação em sala, estudo exploratório e pesquisa ação 3 estudos cada (2,5%), etologia, observação sistemática, etnográfica e depoimento 2 estudos cada (1,7%), e os métodos menos utilizados foram sala de aula virtual, teste sociométrico, teste estatístico, abordagem psicanalítica, histórico-cultural, informação reflexiva e metodologia do desenvolvimento com 1 estudo cada (0,8%).

Figura 3. Procedimento metodológicos adotados pelos estudos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

No cenário das regiões de origem dos estudos da revisão, percebe-se que temos uma grande concentração dos estudos na região sudeste seguido da região nordeste sobre a temática (Figura 4), podendo-se notar que, ainda existe grande desigualdade entre o sudeste e outras regiões brasileiras, como norte e nordeste. Esta diferença pode estar relacionada a diversos fatores, como, por exemplo, a diferença de desenvolvimento entre as regiões, o acesso a recursos e informações, a presença de universidades e outras instituições de ensino.

Figura 4. Regiões de origem de produção dos estudos da revisão bibliográfica.

| Região | Número de Estudos | % do Total |
|---------------|--------------------------|-------------------|
| Norte | 1 | 1,4% |
| Nordeste | 15 | 21,4% |
| Centro Oeste | 11 | 15,7% |
| Sudeste | 38 | 54,3% |
| Sul | 4 | 5,7% |
| Internacional | 1 | 1,4% |
| TOTAL | 70 | 100,0% |

Fonte: Elaboração própria (2022).

No tocante aos grupos de interesse dos estudos (Figura 5), foi possível identificar 8 grupos: professores do 1º ao 9º ano com (35,87%); professores cursistas com (20,90%); professores de ensino especial e/ou apoio com (10,45%); professor auxiliar e/ou disciplinas diversas com (4,28%); aluno com deficiência intelectual, TEA, síndrome de Down, câncer, surdos e cegos com (17,81%); alunos regulares com (4,51%); direção, coordenação e secretário de educação(5,46%) e profissionais externos com (0,71%). Tais resultados apontam para a diversidade das interfaces estabelecidas com a deficiência intelectual diante da complexidade do tema, bem como, sugerem que existe uma tendência de pesquisas voltada para professores do 1º ao 9º ano.

Figura 5. Público de interesse dos estudos da revisão bibliográfica.

| Grupos de Interesse | Número de Participantes | % do Total |
|---|--------------------------------|-------------------|
| Professores do 1º ao 9º ano | 151 | 35,87% |
| Professores Cursistas | 88 | 20,90% |
| Professores de Ensino Especial e/ou Apoio | 44 | 10,45% |
| Professores Auxiliares e/ou Disciplinas Diversas | 18 | 4,28% |
| Aluno com DI, TEA, Síndrome de Down, Câncer, Surdos e Cegos | 75 | 17,81% |
| Alunos Regular | 19 | 4,51% |
| Direção, Coordenação e Secretário da Educação | 23 | 5,46% |
| Profissionais externos | 3 | 0,71% |
| TOTAL | 421 | 100,00% |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante da revisão bibliográfica realizada, observou-se que alguns estudos tais quais, Leite (2006); Rocha (2007) e Tinti (2011), apontaram que a ausência de capacitação, a carência de materiais e recursos humanos especializados são impeditivos constantes para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino fundamental. Segundo Lucio (2013), esse despreparo é uma tensão e essas queixas podem ser uma manifestação dessa tensão. Ruiz (2015) e Vicari (2019) reafirmam que as contradições e inconformismos dos professores em relação ao processo de inclusão, principalmente pela falta de capacitação e de formação, bem como, pela ausência de suporte e ajuda profissional especializada em sua prática pedagógica são fruto do despreparo docente e que os docentes ainda demonstram insegurança e dúvidas quanto às estratégias de ensino que devem ser adotadas para uma prática mais inclusiva.

Em relação a formação docente e sua importância, Batista (2012) e Oliveira (2013), afirmam que ela é um processo contínuo e que a sua relação de aproximação com a

convivência entre alunos com e sem deficiência, podem contribuir para as práticas inclusivas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Além disso, tais autores ainda destacam que a formação docente é fundamental pois ela permite que os docentes adquiram novas compreensões e habilidades que os ajudam a melhorar seu desempenho na sala de aula, favorecendo os docentes a se manterem atualizados com as novas tendências educacionais, teorias e práticas.

Dentro dessa visão, a formação continuada permite que os professores desenvolvam habilidades em áreas como a criação de materiais didáticos, a gestão eficaz do comportamento dos alunos e a comunicação com os pais. Além disso, entende-se que os professores necessitam apoio em formações que auxiliem a lidar com diferentes tipos de alunos, como aqueles com necessidades especiais ou aqueles com dificuldades de aprendizagem. É possível inferir que talvez, o modelo linear de formação baseado em conceitos de certeza não seja suficiente para assegurar condições para lidar com as perturbações típicas de contextos de intervenção caracterizados por grande instabilidade e desafio como acontece frente às demandas de inclusão (p.e. GIMENEZ & SILVA, 2015).

De acordo com Monteiro (2015), há diferentes níveis de complexidade, destacando a necessidade do professor desenvolver uma atitude reflexiva, resultando em uma visão de que os processos investigativos devem ser inseridos na prática inerente à docência, de maneira a serem utilizados para aprimorar a sua vivência pedagógica e a relação no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com DI. Portanto, o docente deve, ser capaz de perceber e reconhecer as características que cada estudante apresenta e oriente a sua prática pedagógica para aprimorar as aprendizagens específicas de cada um.

Para Bernardo (2016), a inclusão escolar é um processo complexo e gradativo, que demanda planejar ações coletivas de formação continuada, envolvendo a gestão escolar e os professores. Assim, é necessário que a escola disponibilize um ambiente que garanta igualdade de condições e oportunidades para todos os alunos, independentemente da deficiência ou limitação. Para isso, é necessário que os profissionais da educação desenvolvam práticas inclusivas de acordo com as necessidades de cada aluno, proporcionando oportunidades de aprendizagem significativa e de formação cidadã. Além disso, é importante que os professores e demais profissionais da escola tenham formação adequada para trabalhar com as questões da inclusão, bem como acesso a recursos que possam auxiliar no processo.

Nesse contexto, Rodrigues (2017), afirma que, não é possível discutir nenhuma transformação na educação, em qualquer que seja o nível, sem o eixo da formação e da exposição dos seus conceitos diretamente relacionados com atitudes mais positivas e situações menos restritivas. Com esses argumentos, Sathler, (2017), reafirma que, uma educação inclusiva efetiva está condicionada à presença, participação e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais; à mediação do professor e à adequação de recursos didático-metodológicos, as quais são fundantes para uma inclusão mais eficiente e que o engajamento dos docentes para desenvolverem práticas de inclusão é de grande relevância para os estudantes com DI.

Em face destas considerações, o processo educacional deve ser capaz de contribuir para o crescimento e a evolução dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, aprofundando a compreensão de temas e mensagens, e estabelecendo valores éticos e culturais que fomentem o respeito pelas diferenças. É necessário incentivar o diálogo entre pais, professores e alunos, para que todos possam se beneficiar do processo educacional. Além disso, é necessário promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas, bem como a equidade de gênero e a igualdade de oportunidades. Dessa forma, podemos construir um ambiente educacional que seja inclusivo, justo e que promova o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Diversas estratégias podem ser adotadas com o intuito de conscientizar os docentes quanto aos aspectos inclusivos que os cercam. Não é incomum encontrar docentes que vejam a inclusão de estudantes com DI tão somente a partir de um aspecto isolado, de modo que as abordagens devam ser pensadas em um sentido de complexidade e sistêmico.

O enfoque das práticas pedagógicas em relação à inclusão, de tal forma, deve contemplar sobretudo o reconhecimento da individualidade do estudante com DI e o reconhecimento da complexidade da inclusão.

Trata-se, de um novo panorama relacionado à prática pedagógica com enfoque na inclusão de estudantes com DI. Os docentes, nesse sentido, devem deter as competências e habilidades obtidas a partir de uma prática pedagógica pautada em boas práticas pedagógicas para uma educação inclusiva e fazer o uso adequado diante de diferentes contextos

inclusivos. O despreparo que aflige intensamente os docentes durante sua trajetória docente, é uma das principais inquietações a ser sanada nesse sentido.

Os estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas junto ao estudante com deficiência intelectual têm se baseado predominantemente em abordagens qualitativas, realizados por meio de entrevistas semiestruturadas e estudos de caso. Ressalta-se ainda a existência de uma concentração pela região sudeste do país.

A presente revisão também traz um panorama sobre os grupos de interesse e quais contextos foram analisados. Nessa direção, foram identificados que o maior número de estudos aconteceu sobre as práticas isoladas dos professores do 1º ao 9º ano, seguido dos professores cursistas. Percebe-se ainda a existência de uma tendência de observação dos estudantes com deficiência de forma isolada, não levando em consideração a sua interface com os outros estudantes.

Nesse sentido, entende-se que seja indispensável que o docente que se concentra no desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque na inclusão de estudantes com DI tenha o respaldo teórico e técnico acerca de inclusão e a veja como um processo complexo e sistêmico. Embora a prática pedagógica com o enfoque na inclusão deva ser estruturada e planejada de acordo com a individualidade e as necessidades de cada estudante com DI, algumas recomendações de boas práticas pedagógicas para uma educação inclusiva são amplamente aplicáveis, tais como: respeitar os estudantes com diferentes habilidades, valores, talentos, estilos de aprendizagem, origens sociais e pessoais; identificar e responder às necessidades específicas fornecendo recursos necessários para um aprendizado mais eficaz; criar um ambiente de aprendizagem de apoio que promova a aprendizagem de todas as crianças com e sem deficiência; usar métodos de ensino flexíveis e variados com base no ritmo e estilo de aprendizagem dos estudantes; criar classes acessíveis; usar tecnologia assistiva; reduzir as barreiras no ambiente de aprendizagem e trabalhar com as expectativas de todos os estudantes com e sem deficiência (SHARMA et al, 2021).

As limitações do presente estudo decorrem da utilização de uma única base de dados, que impossibilitou o mapeamento da produção nacional em outras bases de dados. Entretanto, a BDTD, tem se destacado no cenário nacional e internacional por assegurar normas e padrões de qualidade compatíveis com o cenário internacional de base de dados. Apesar das limitações identificadas, e de outras que podem ser apontadas, considera-se que

a realização desta revisão bibliográfica permitiu conhecer melhor a prática pedagógica no contexto da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Por este motivo, entende-se que futuros trabalhos também devam se orientar por outras bases de dados e pela produção realizada em periódicos de estratos qualificados.

Para finalizar, esta revisão bibliográfica constituiu-se numa contribuição para o estudo e o conhecimento da prática pedagógica dos docentes e da importância de entender a complexidade da inclusão escolar. Em face da escassez de estudos voltados para a compreensão do processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência em contextos de sala de aula, bem como, de estudos que de fato, se orientem pela compreensão dos possíveis impactos da presença de estudantes com deficiência sobre a prática pedagógica, pretende-se desenvolver o presente estudo, que apresenta os seguintes objetivos:

- Observar a prática pedagógica de dois docentes do Ensino Fundamental, por meio do método Stallings;
- Verificar possíveis modificações comportamentais ou mesmo nas práticas pedagógicas dos docentes diante da presença ou ausência de estudantes com DI;
- Comparar o que se modifica em sala de aula em uma turma com estudante com DI e outra sem estudante com DI.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Creswell (2010), a pesquisa mista, com a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa, além da possibilidade de obter mais *insights*. O foco desse estudo será principalmente a análise das práticas pedagógicas docentes e das relações interativas dos estudantes com DI com seus pares em sala de aula e possíveis implicações facilitadoras ou limitadoras do processo de inclusão.

Assumindo nossa pesquisa como mista, apresentamos os procedimentos éticos², seleção do público de interesse, materiais e equipamentos e coleta de dados . Posteriormente, descrevemos o instrumento de coleta de dados intitulado método Stallings.

4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A equipe gestoras da escola foi consultada para a autorização do desenvolvimento do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos(as) docentes (as) e a autorização do uso de imagem foi coletada, a fim de elucidar sobre a garantia do sigilo de identidade e assegurar aos participantes do estudo a saída da pesquisa, a qualquer tempo, se assim desejarem.

4.2 LOCAL E PÚBLICO DE INTERESSE DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa foi formalizada parceria com a escola do estado de São Paulo, sendo ela: Escola Estadual (EE) Pedro Taques criada pelo Decreto nº 16720/47 sob o nome de Primeirinho e instalada em 05 de Março de 1935, foi transformada em Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) pelo Decreto nº 16720 de 15 de Janeiro de 1947. Atualmente, está situada no distrito de Guaianases à Rua Comandante Carlos Rhul, nº 56, na Vila Princesa Isabel, na zona Leste de São Paulo. A escolha dessa unidade educacional se baseou no interesse da gestão em desenvolver projetos associados à inclusão e no fato de ser instituição que oferece o Ensino Fundamental I. Além disso, tal escola se depara com o desafio de lidar com a diversidade, uma vez que tem

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) – número do parecer: 5.905.782

enfrentado dificuldades para o desenvolvimento de seus projetos junto aos estudantes com deficiência intelectual.

Utilizou-se como critério de seleção a turma que possuía a frequência de, ao menos, um estudante com DI e outra turma sem estudante com DI. Com o encaminhamento da coordenadoria da unidade escolar, escolheu-se duas turmas do 8º ano do ensino fundamental I. Deste modo, foram escolhido as turmas que dispunha uma com estudante com DI e outra sem estudante com DI. Para preservar o anonimato da turma, foram identificadas por siglas. Assim, foram analisados os seguintes perfis:

Quadro 4 – Identificação das turmas

| SIGLA Nome da turma | Nível da Educação | Gênero | Média de estudantes por sala de aula |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|---|
| Turma c / PCD | Ensino fundamental I | Masculino e feminino | 42 Estudantes |
| Turma s / PCD | Ensino Fundamental I | Masculino e feminino | 46 Estudantes |

Fonte: Elaboração própria (2022).

4.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Foram utilizados para a coleta de dados: um tripé fixo a 1m50cm de altura; um tripé de mesa; um celular *Samsung Galaxy J5*; um tablet; e um diário de bordo para anotações das observações feitas em aula e dia de filmagem.

4.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados teve a duração de uma semana e foi realizada no mês de Novembro de 2022, de acordo com as seguintes etapas:

1. Conhecimento da escola: encontro do pesquisador com os docentes para a apresentação dos objetivos do estudo e seleção das turmas;

2. Assinatura do TCLE e da autorização do uso de imagem e som pelos responsáveis (Anexo A), os quais foram utilizados apenas para a composição dos dados, após a seleção das turmas, foi realizada uma reunião com os responsáveis para esclarecimento da pesquisa e autorização para participação no estudo;

3. Gravações: as filmagens foram realizadas após três minutos do início oficial da aula, sendo registradas 10 instantâneas e dividindo o tempo total da aula em 10 gravações. Durante o período de observação foram realizadas filmagens, com duração de 15 segundos cada.

4.5 MÉTODO STALLINGS

Existem diversas formas para realizar uma observação em sala de aula, de forma que a maioria dos métodos são predominantemente qualitativos e não estão projetados para apresentar resultados com objetivos padronizados, dificultando a realização de análises comparativas. Neste sentido, o presente estudo selecionou o instrumento de observação de aulas denominado Método Stallings, o qual tem a capacidade de produzir resultados padronizados para uma análise quantitativa. Assim, esse método permite aos pesquisadores medir a dinâmica docente e discente em aula com um alto grau de precisão, além de avaliar as atividades realizadas, os materiais utilizados e o envolvimento das ações dentro da sala de aula.

O método “*Stallings of Classroom Observation*”, formalmente conhecido como “*Stanford Research Institute Classroom Observation System*”, foi desenvolvido pela professora Jane Stallings na década de 1970, com a finalidade de estudar a eficácia e a qualidade dos professores do ensino fundamental nos Estados Unidos (STALLINGS, 1973, 1977). O método Stallings produz dados quantitativos importantes sobre as interações professor-aluno em sala de aula com alto nível de confiabilidade (0,8 ou superior) entre observadores com treinamento relativamente limitado, tornando-o adequado para uso em larga escala em países em desenvolvimento (HILBERG; WAXMAN; THARP, 2004).

O método é neutro em termos de currículo e experiência docente, gerando dados quantitativos com relação ao nível da turma, escola e do sistema escolar, tendo seus resultados diretamente comparáveis em diferentes tipos de instituições escolares e contextos nacionais por meio de quatro variáveis principais:

- 1) Uso do tempo de instrução pelos professores;
- 2) Uso dos materiais pelos professores, inclusive tecnologia da informação e comunicação (TIC);
- 3) Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores;
- 4) Capacidade dos professores em manter os estudantes interessados (STALLINGS, 2004).

As principais características do método Stallings o tornam particularmente adequado para uso em larga escala em países em desenvolvimento. No entanto, vários fatores precisam ser considerados ao interpretar seus resultados. Inicialmente, uma vez que os professores estão cientes da presença de um observador na sala de aula, há um claro potencial para o efeito *Hawthorne*³, ao contrário dos métodos de observação que colocam câmeras em salas de aula por longos períodos. Assim, uma hipótese operacional é que as observações resultadas do método Stallings capturam o desempenho máximo do professor na fronteira das possibilidades de produção, que é, de fato, útil para fins de medição (STALLINGS, 2004)..

O método de observação Stallings registra os envolvidos, suas atividades e os materiais que estão sendo utilizados em aula durante 10 momentos, independentemente do tempo de aula. Em cada “instantânea” ou fotografia o pesquisador registra as pessoas envolvidas, as atividades e os materiais em uso captados em períodos de 10 a 15 segundos. Para determinar cada “instantânea”, o pesquisador divide o total do tempo da aula em 10, por exemplo, em uma aula de 50 minutos, o pesquisador registra a “instantânea” cada cinco minutos para um total de 10 registros. A primeira instantânea deve ser registrada três minutos após o ingresso do pesquisador na sala de aula (STALLINGS *et al.*, 2004).

No método Stallings utiliza-se a nomenclatura “codificação” para referir-se à ficha de observação (Figura 1) e as seguintes abreviaturas:

- 1 – Um estudante;
- P – Grupo pequeno de alunos (de 2 a 5);
- G – Grupo grande de alunos (≥ 6);
- T – Todo o grupo (incluindo o docente titular);
- R – Correspondente à atividade na qual o professor participa;
- A – Correspondente à atividade na qual participa unicamente um aluno;
- I – Correspondente à atividade na qual somente um indivíduo participa.

Na ficha de observação, as atividades serão registradas por meio da porcentagem de tempo que o docente está realizando uma determinada tarefa acadêmica ou não durante a aula. Além disso, o comportamento dos alunos em sala de aula, incluindo todos os atentos na aula como os que não estão atentos ou socializando com os pares, será avaliado sem relação com o trabalho docente (BARBARA BRUNS, 2017).

³ *Hawthorne* é um processo de mudança positiva na atitude dos colaboradores por meio da mudança na relação entre tais colaboradores e a gerência.

Nesse sentido, vale destacar que, dentro da sala de aula, os docentes desenvolvem atividades acadêmicas e não acadêmicas. As não acadêmicas incluem as atividades de gestão da aula, as quais não são atividades de ensino dos estudantes, mas contribuem para desenvolver um ambiente positivo e organizado no qual se fomenta a aprendizagem. Com base no método Stallings, as atividades acadêmicas estão organizadas em um conjunto de sete categorias claramente identificadas: a) lendo em voz alta; b) lecionando/demonstrando; c) perguntas e respostas/troca; d) prática e memorização; e) tarefa/trabalho em sala de aula; f) copiando; e d) instrução verbal (STALLINGS *et al.*, 2004).

Do mesmo modo, o conjunto de atividades não acadêmicas está organizado por duas categorias: a) gestão da aula; e b) docente em outras tarefas. A categoria “gestão da aula” é subdividida em: interação social não acadêmica; estudante(s) não envolvido(s); ou disciplinando e administrando a sala de aula. A categoria “docente em outras tarefas”, por sua vez, é subdividida em: administrando a sala sozinho; professor não envolvido ou em interação social; e professor fora da sala (STALLINGS *et al.*, 2004)..

Na atividade “lendo em voz alta”, o docente ou um ou mais alunos estão lendo em voz alta um livro-texto, seu caderno, um material de escrita ou o quadro negro. O docente também pode ler em voz alta enquanto o restante dos alunos seguem suas próprias leituras. No quesito “lecionando/demonstrando”, o docente está informando ou expondo um conteúdo acadêmico em uma televisão ou outro meio, geralmente, tratando de um tema específico. Se o docente não está presente e um aluno o está assessorando, deve-se codificar na linha A, pois considera-se que nenhuma pessoa pode substituir o papel do professor.

Figura 6. Ficha de observação.

| | Hora | Minuto | | Número da observação | | Código da ficha | |
|--|--------------|--------------------|--|----------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA | | | | | | | |
| ATIVIDADE | MATERIAL | | | | | | |
| | SEM MATERIAL | LIVRO-TEXTO | CADERNO/MATERIAIS DE ESCRITA | QUADRO NEGRO | AUXÍLIOS DE APRENDIZAGEM | TIC | COOPERATIVO |
| 1. LENDO EM VOZ ALTA | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| MARQUE AQUI SE A TURMA ESTÁ LENDO EM CORO ○ | | | | | | | |
| 2. LECIONANDO/ DEMONSTRANDO | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| 3. PERGUNTAS E RESPOSTAS/TROCA | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| 4. PRÁTICA E MEMORIZAÇÃO | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| 5. TAREFA/ TRABALHO EM SALA DE AULA | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| 6. COPIANDO | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| 7. INSTRUÇÃO VERBAL | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | 1 R G I ○ ○ ○ ○ |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ | 1 R G ○ ○ ○ |
| 8. INTERAÇÃO SOCIAL NÃO ACADÊMICA | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Código da Escola</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p><i>Marque apenas uma opção</i></p> <p>Ano observado:</p> <p> <input type="radio"/> 4º EF <input type="radio"/> 5º EF <input type="radio"/> 8º EF <input type="radio"/> 9º EF <input type="radio"/> 2º EM <input type="radio"/> 3º EM </p> <p> Turma <input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/> Turno Disciplina Visitada </p> <p> <input type="radio"/> Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite </p> <p> <input type="radio"/> Língua Portuguesa <input type="radio"/> Matemática <input type="radio"/> Ciências <input type="radio"/> Polivalente </p> </div> | | | | |
| | A | 1 R G ○ ○ ○ | | | | | |
| 9. ESTUDANTE(S) NÃO ENVOLVIDO(S) | A | 1 R G ○ ○ ○ | | | | | |
| | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | | | | | |
| 10. DISCIPLINADO | A | 1 R G ○ ○ ○ | | | | | |
| | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | | | | | |
| 11. ADMINISTRANDO A SALA DE AULA | A | 1 R G ○ ○ ○ | | | | | |
| | P | 1 R G I ○ ○ ○ ○ | | | | | |
| 12. ADMINISTRANDO A SALA SOZINHO | P | ○ | | | | | |
| 13. PROFESSOR NÃO ENVOLVIDO OU EM INTERAÇÃO SOCIAL | P | ○ | | | | | |
| 14. PROFESSOR FORA DE SALA | P | ○ | | | | | |

Fonte: (BARBARA BRUNS, 2017)

No quesito “perguntas e respostas/troca”, o docente e os alunos interagem em uma discussão acadêmica, uma troca de ideias e opiniões. Em “prática e memorização”, destacam-se atividades que têm como objetivo memorizar informações ou sequências, tabelas de multiplicar, vocabulário, música, etc. O item “tarefa/trabalho em sala de aula” refere-se ao

momento em que um ou mais alunos escrevem, leem e resolvem problemas em sua cadeira ou no quadro negro. Também sendo descritos como: copiando e instrução verbal.

As categorias referentes aos materiais considerados no método Stallings são: a) sem material, quando não se está utilizando nenhum tipo de material em sala de aula; b) livro-texto, refere-se ao material impresso no qual os alunos não escrevem diretamente, incluindo livros e publicações periódicas; c) caderno/materiais de escrita, aqueles nos quais os alunos escrevem e trabalham; d) quadro negro ou lousa; e) auxílios de aprendizagem, categoria na qual incluem-se ajudas visuais, mapas, gráficos, fotos, qualquer material manipulável ou não; f) TICs, que referem-se a materiais eletrônicos usados para contribuir com a aprendizagem; e g) cooperativo, que não se trata de um material propriamente dito, mas refere-se ao momento em que os alunos trabalham juntos em pequenos ou grandes grupos com um objetivo em comum (requer uma troca de ideias entre, no mínimo, duas pessoas).

Com relação à categoria “material cooperativo”, vale salientar que possui uma certa prioridade perante os outros materiais, de forma que, se os alunos estão usando seus cadernos enquanto trabalham em conjunto, deve-se codificar o material como cooperativo e não como caderno/materiais de escrita. Além disso, o fato de os alunos trabalharem em grupo não significa que seja uma atividade cooperativa, pois uma aprendizagem colaborativa ocorre quando os alunos interagem em pares ou em grupos para compartilhar conhecimento e experiências de uma tarefa para um objetivo único (BARBARA BRUNS, 2017).

5 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar as práticas pedagógicas dos(as) docentes e suas possíveis relações com níveis de inclusão, foi abordada a observação *in loco* das aulas. Para o registro das aulas, foram feitas anotações do pesquisador e gravações de áudio e vídeo. Em um primeiro momento, as aulas foram filmadas e, posteriormente, trechos de 15s foram observados, analisados por categorias pré-estabelecidas por meio do método Stallings para extração de informações sobre as práticas pedagógicas.

Para apreciação das gravações em vídeo, o material extraído foi analisado por meio do *software Videograph®*, que é um programa de computador que permite ao usuário a análise e o gerenciamento do tempo gravado de imagens em movimento em meios eletrônicos, como câmeras digitais, fitas de vídeo e streaming de mídia dos vídeos.

Para análise estatística dos dados utilizou-se para a comparação das variáveis o teste para diferença de proporções que é uma técnica estatística usada para verificar se as proporções de dois ou mais grupos diferem significativamente, com o interesse em realizar inferência no objetivo de comparar duas proporções de duas populações independentes. O teste de diferença de proporções é útil para detectar diferenças estatisticamente significativas entre grupos, como por exemplo, a diferença entre as taxas de sucesso de vários tratamentos medicamentosos.

A hipótese nula é uma afirmação ou suposição que é testada para ver se é provável ou não. Ela geralmente é usada em testes estatísticos para determinar se os resultados de um experimento são significativos ou se eles foram obtidos por acaso. É geralmente considerada como a afirmação de que não há diferenças entre os grupos ou que não há relação entre as variáveis.

Da população 1 retiramos uma amostra aleatória $X_1, X_2, X_3, \dots, X_{n1}$ de tamanho n_1 , com distribuição de Bernoulli⁴ parâmetro p_1 , e da população 2 retiramos uma amostra aleatória $Y_1, Y_2, Y_3, \dots, Y_{n2}$ de tamanho n_2 , com distribuição de Bernoulli parâmetro p_2 .

⁴ Ensaio de Bernoulli é um conceito do domínio da [teoria das probabilidades](#) que corresponde a uma [experiência aleatória](#) que só permite dois resultados possíveis, verdadeiro ou falso, e cuja probabilidade de sucesso permanece constante em qualquer experiência.

As hipóteses testadas foram:

$H_0: p_1 = p_2$ (hipótese 0: população 1 é igual a população 2?)

$H_1: p_1 \neq p_2$ (hipótese 1: população 1 é diferente da população2 ?)

A estatística que podemos utilizar para fazer inferência sobre o parâmetro de interesse é dada por

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1(1-p_1)}{n_1} + \frac{p_2(1-p_2)}{n_2}}} \sim N(0,1)$$

A partir do valor obtido de Z e do conhecimento sobre (que nos fornece a região crítica), verificamos se vamos rejeitar ou não a hipótese nula. O Score Z é uma medida estatística que descreve o desvio padrão em relação a uma média. É usado para medir a magnitude da diferença entre uma observação (ou um conjunto de observações) e a média. O score Z pode ser usado para ajudar a identificar outliers (valores extremos) e para comparar medidas de diferentes grupos.

Escolhemos o valor de p ($p \leq 0,05$, ou seja, probabilidade menor ou igual a 5%) para indicar que há uma pequena probabilidade de que a diferença observada entre as proporções seja ao acaso considerando que há diferença significativa entre as proporções.

Para a obtenção dos resultados que serão apresentados na próxima seção, utilizou-se o software livre e gratuito R (R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>). O software livre e gratuito R é um programa de computação estatística e linguagem que permite aos usuários realizar cálculos estatísticos, gerar gráficos e tabelas, e criar modelos estatísticos. O programa fornece ferramentas para realizar análise exploratória, modelagem estatística e análise de dados, sendo projetado para se integrar a outros programas de computador, como o Microsoft Excel.

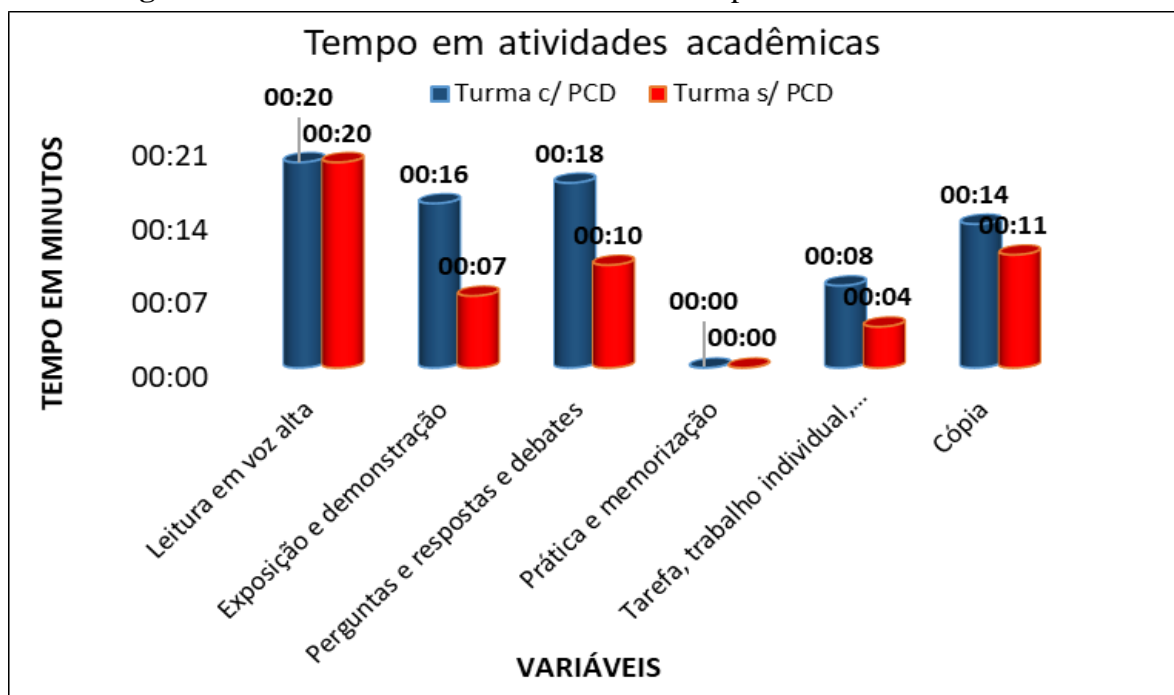
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos nessa seção os resultados e discussões obtidos na pesquisa referente as variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades acadêmicas com professores, atividades não acadêmicas com o professores e o tempo utilizado com materiais, avaliados por meio do instrumento Stallings. Com foco em responder ao objetivo geral da dissertação, apresentaremos as análises quantitativas acerca da comparação do desempenho entre a turma com estudante com deficiência intelectual e a turma sem estudante com deficiência intelectual e a conclusão que emergiu dos dados. Juntamente com as análises quantitativas apresentamos ainda uma análise qualitativa dos resultados para a discussão.

Variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades acadêmicas com professores

Na categoria relacionada ao uso do tempo em atividades acadêmicas foi considerado o tempo com atividades de aprendizagem, sendo observadas as seguintes subcategorias nesse processo: leitura em voz alta; exposição e demonstração; perguntas e respostas e debates; prática e memorização; tarefa, trabalho individual e exercícios; cópia. Os resultados foram analisados e a partir da comparação das variáveis utilizou-se do teste para diferença de proporções com o interesse em realizar inferência no objetivo de comparar duas proporções de duas populações independentes (Figura 7).

Figura 7 - Variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades acadêmicas



Fonte: Próprio autor.

A partir dos resultados apresentados na Figura 7, na comparação entre as turmas observadas é possível notar que houve um tempo superior e significativo da turma com estudante com deficiência intelectual em relação da turmas sem estudante com deficiência intelectual em relação a variável exposição e demonstração (128,6 %), variável perguntas e respostas e debates (80,0 %) e na variável tarefa, trabalho individual e exercícios (100,0 %). Consideramos que as estratégias desenvolvidas pelos dois docentes se constituíram, principalmente, em práticas expositivas, seguidas de trabalho individual e exercícios, remetendo a uma prática pedagógica caracterizada por metodologia tradicional.

Stainback, Stainback (1999), cunharam que, as estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas envolvem, fundamentalmente, a facilitação da mudança. Nunes e Madureira (2015), reconhece esta necessidade, ressaltando que o docente desenvolva estratégias para promover a aprendizagem. As autoras recomenda que para atingir esse objetivo é necessário ao docente:

[...] organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 140).

Todavia, para Soares (2004), não basta a existência de recursos didáticos, é preciso que sejam utilizados pelos docentes como material pedagógico, com acesso dos estudantes a eles, “[...] de nada adianta para o desempenho dos alunos a existência de um laboratório de computação que fica fechado a maior parte do tempo e que os professores não sabem utilizar em sala” (SOARES, 2004, p. 88).

O estudo apontou ainda que, em nenhum momento foi identificado tempo dedicado à prática e memorização. Tais resultados podem significar que a turma com o estudante com deficiência intelectual necessitou de um maior esforço para entender as exposições e demonstrações, havendo também uma maior necessidade de esclarecer as dúvidas, explicar de maneira mais clara e/ou simples, e discutir mais para que os conteúdos fossem assimilados ou que essa possível dificuldades pode ser uma consequência do maior tempo empregado em tarefa, trabalho individual e exercícios com a turma. Conforme a literatura, crianças com deficiência intelectual representam um imperativo importante no que tange à condução das aulas, requerem mais tempo para a assimilar orientações (JOAQUIM & GIMENEZ, 2015).

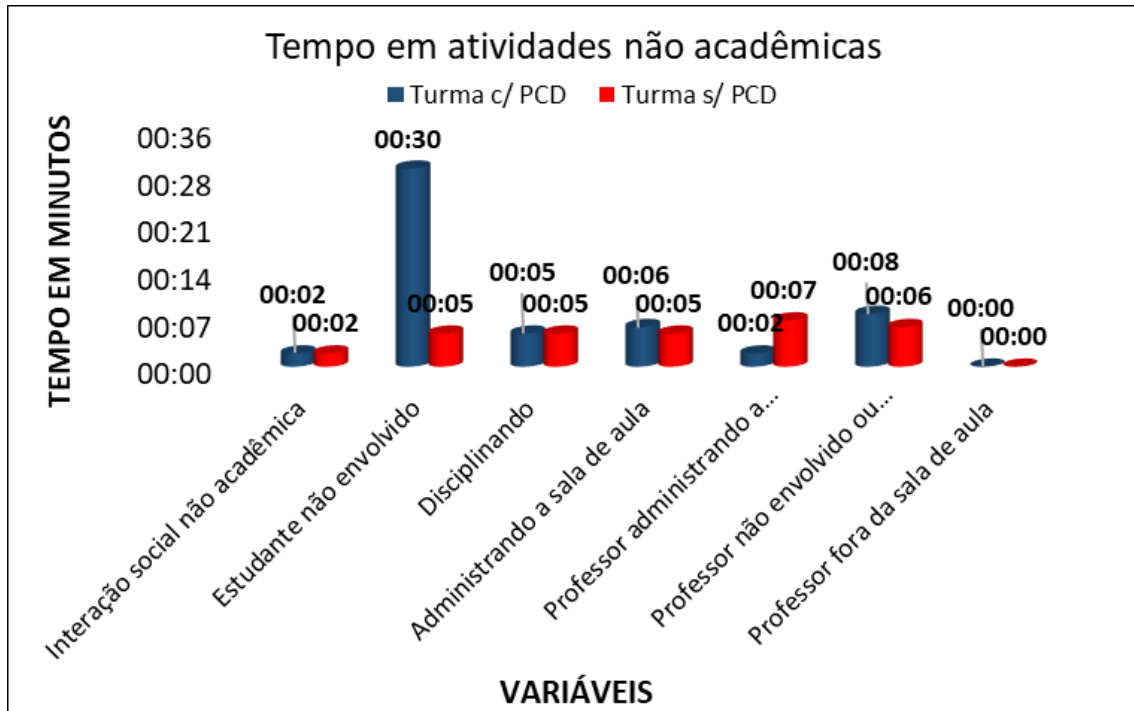
Outra perspectiva observada diz respeito a presença do pesquisador em sala de aula, podendo ter sido um potencial para o efeito Hawthorne, já que os docentes estavam cientes da presença do pesquisador.

Segundo Bernardo (2016), a inclusão escolar é um processo complexo e gradativo, que demanda planejar ações coletivas de formação continuada, envolvendo a gestão escolar e os professores. Assim, é necessário que a escola disponibilize um ambiente que garanta igualdade de condições e oportunidades para todos os alunos, independentemente da deficiência ou limitação. Para isso, é necessário que os profissionais da educação desenvolvam práticas inclusivas de acordo com as necessidades de cada aluno, proporcionando oportunidades de aprendizagem significativa e de formação cidadã. Além disso, é importante que os professores e demais profissionais da escola tenham formação adequada para trabalhar com as questões da inclusão, bem como acesso a recursos que possam auxiliar no processo ensino e aprendizagem. Ressaltamos que, trabalhar com estudantes com deficiência intelectual é um desafio diário, devendo os docentes reconhecerem as dificuldades e limitações e se utilizando de práticas que melhor o ajudem a atingir seus objetivos de aprendizagem com seus estudantes. Nesta direção, torna-se importante compreender que as adaptações no ambiente escolar podem interferir na qualidade do processo ensino e aprendizagem e que muitas dessas adaptações só são evidentes diante das barreiras e necessidades do estudante no contexto da sala de aula, (MUNSTER,2013).

Variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades não acadêmicas

Na categoria relacionada ao uso do tempo em atividades não acadêmicas foram consideradas as variáveis relacionadas a ações de organização e administração da sala de aula sem relação a atividades de aprendizagem, sendo observadas as seguintes subcategorias nesse processo: interação social não acadêmica; estudante não envolvido; disciplinando; administrando a sala de aula; professor administrando a sala de aula sozinho; professor não envolvido ou em interação social; professor fora da sala de aula. Os resultados foram analisados e a partir da comparação das variáveis utilizou-se do teste para diferença de proporções com o interesse em realizar inferência no objetivo de comparar duas proporções de duas populações independentes (Figura 8).

Figura 8 - Variáveis relacionadas ao uso do tempo em atividades não acadêmicas



Fonte: Próprio autor.

Referindo-se ao uso do tempo em atividades não acadêmicas com professores na Figura 8, cabe destacar que a variável estudante não envolvido, apresentou uma diferença entre as turmas para comparação, sendo a turma com estudante com deficiência intelectual destacando-se por possuir um percentual superior de tempo em comparação com a turma sem estudante com deficiência intelectual equivalente a 500%. Em nenhum momento foi identificado tempo com o professor fora da sala de aula. Tais dados sugerem que o docente buscou realizar mais atividades específicas para atender os estudantes com deficiência intelectual deixando a aula pouco atrativa para os outros estudantes.

No contexto da sala de aula pautada em práticas pedagógicas eficazes, segundo Abramovay & Castro (2003) e Machado (2005), pensar na importância da motivação do estudante em sala de aula, é fundamental para o docente, uma vez que, um dos principais problemas do ensino diz respeito à motivação, ou melhor, à falta dela, sendo ela vinculada aos processos de inclusão ou exclusão e evasão escolar. Neste sentido Mendes (2011), considera que:

[...] a motivação pode exercer uma dupla função, ora como causa ora como consequência dos processos de inclusão e evasão escolar. Quando os procedimentos pedagógicos e o trabalho planejado e bem estruturado fazem parte do processo de inclusão do aluno no ambiente estudantil, os desdobramentos tenderão a repercutir para a obtenção de um estudante mais motivado e, assim, mais engajado no meio acadêmico. Por outro lado, dentre os diversos fatores que estão associados à evasão escolar, muitos deles provêm da motivação do aluno, fazendo com que esta variável anteceda, ou mesmo, possa ser a causa do desengajamento do estudante do universo escolar (MENDES, 2013, p 264).

Uma aula atrativa é uma forma de prática que visa tornar a aprendizagem mais interessante e estimulante para os estudantes com a finalidade de um melhor desempenho por parte dos estudantes. O papel do docente é fundamental em uma prática pedagógica mais atrativa, sendo um facilitador do processo de aprendizagem, não sendo apenas fonte única de conhecimento e formação.

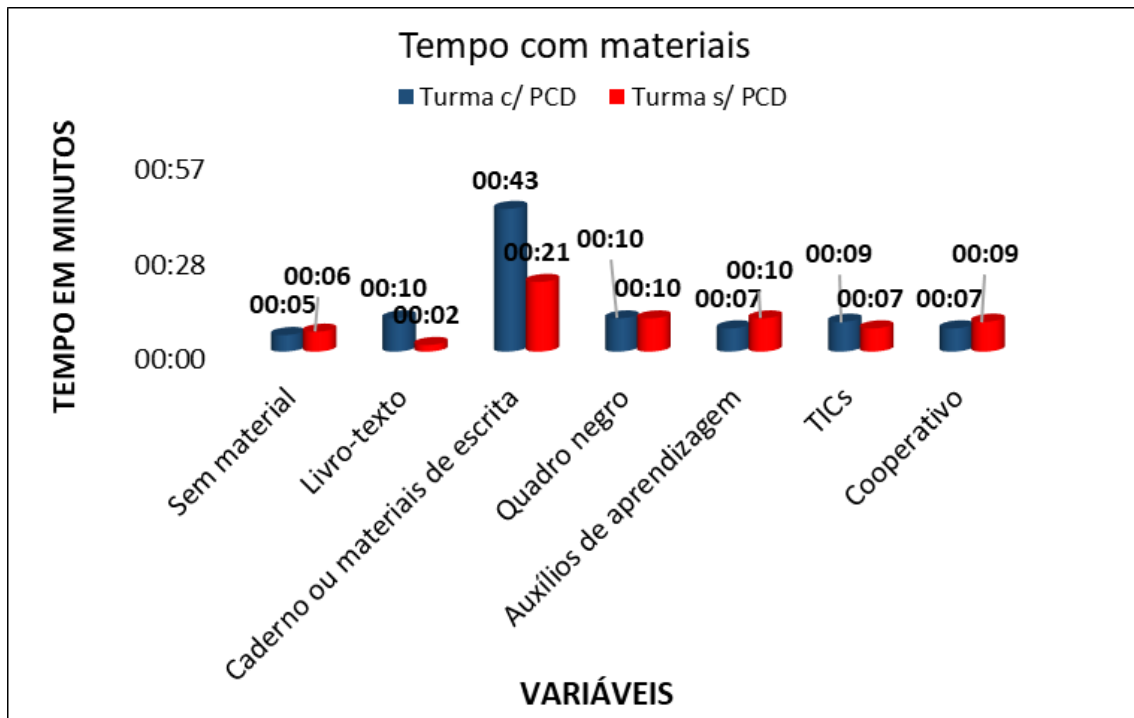
Dentro dessa visão, a formação continuada permite que os professores desenvolvam habilidades em áreas como a criação de materiais didáticos, a gestão eficaz do comportamento dos estudantes. Além disso, entende-se que os professores necessitam apoio em formações que auxiliem a lidar com diferentes tipos de estudantes, como aqueles com necessidades especiais ou aqueles com dificuldades de aprendizagem. É possível inferir que talvez, o modelo linear de formação baseado em conceitos de certeza não seja suficiente para assegurar condições para lidar com as perturbações típicas de contextos de intervenção caracterizados por grande instabilidade e desafio como acontece frente às demandas de inclusão (p.e. GIMENEZ & SILVA, 2015).

Batista (2012) e Oliveira (2013), reafirmam que, a formação docente é fundamental pois ela permite que os docentes adquiram novas compreensões e habilidades que os ajudam a melhorar seu desempenho na sala de aula, favorecendo os docentes a se manterem atualizados com as novas tendências educacionais, teóricas e práticas. Portanto, todos os esforços do docente são fundamentais além do papel de despertar o interesse por meio da mediação, interação e motivação dos estudantes sendo presente em sua vida, participando da evolução e construção do conhecimento do estudante.

Variáveis relacionadas ao uso do tempo com materiais

Na categoria relacionada ao uso do tempo com materiais foi considerado o tempo com o uso de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem, sendo observadas as seguintes subcategorias nesse processo: sem material; livro-texto; materiais de escrita; quadro negro; auxílios de aprendizagem; TICs; cooperativos. Os resultados foram analisados e a partir da comparação das variáveis utilizou-se do teste para diferença de proporções com o interesse em realizar inferência no objetivo de comparar duas proporções de duas populações independentes (Figura 9).

Figura 9 - Variáveis relacionadas ao uso do tempo com materiais



Fonte: Próprio autor.

Em relação ao uso do tempo com materiais (Figura 9), podemos observar nos dados apresentados, que a variável livro-texto com um percentual de 400,0% e a variável caderno ou materiais de escrita com um percentual de 104,8% de tempo na turma com estudante com deficiência intelectual em comparação a turma sem estudante com deficiência intelectual.

Ao olharmos para o uso de materiais na turma com estudante com deficiência intelectual houve diferenças significativas, cabendo ressaltar que o uso de materiais está relacionado com o desenvolvimento das atividades acadêmicas e que uma maior

variabilidade do uso de matérias é fundamental para o docente e para os estudantes com e sem deficiência intelectual, a fim de, minimizarem as barreiras de forma que o processo de ensino e aprendizagem possam ser mais eficaz.

É importante salientar que, as práticas pedagógicas que envolvem a organização da aula e o uso de materiais didáticos que auxiliem no desenvolvimento do estudante são ingredientes que se entrelaçam para a inclusão de todos os estudantes, tendo o docente o papel de identificar às práticas pedagógicas que diminuam as barreiras do conhecimento para o processo ensino e aprendizagem (LUSTOSA, FIGUEIREDO, 2020).

Outra questão que merece ser abordada é o benefício da variabilidade do uso de materiais didáticos, podendo ajudar a aumentar a participação dos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula regular. Lembrando que, alguns estudantes podem ter dificuldades de aprendizagem ou limitações físicas. Gimenez & Uginowisth (2002) já levantam esta demanda ao defender o papel que a variabilidade de espaços e contextos apresentam para o desenvolvimento infantil. Nesses casos, é necessário a utilização de materiais didáticos mais variados para que esses estudantes possam acompanhar as aulas. Por exemplo, um estudante com deficiência visual pode se beneficiar de materiais em braile ou em áudio ou um estudante com deficiência auditiva pode se beneficiar de materiais em vídeo ou com legendas ajudando a manter os estudantes interessados e envolvidos nas aulas, além disso, a variabilidade dos materiais didáticos podem ajudar os estudantes com deficiência a desenvolver habilidades práticas, como raciocínio lógico, a solução de problemas e o trabalho em grupo.

O conjunto destes dados também remete a uma discussão sobre a própria formação de professores que merece ser repensada a partir de modelos não lineares de formação. Fundamentalmente entende-se que os modelos de formação que imperem na formação de professores ainda são muito baseados na reprodução de modelos que partem de uma concepção de normalidade. É fato que estes modelos apresentam inúmeras limitações em se tratando do comportamento e aprendizagem de crianças com dificuldades (p.e. GIMENEZ, 2011; GIMENEZ & SILVA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento de uma pesquisa, várias questões foram entrelaçadas para nortear o trabalho. E, no momento de fechar este estudo, volto ao seu início, a motivação em conhecer o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, analisando as práticas pedagógicas dos docentes que atuam com esses estudantes em salas regulares do ensino fundamental da cidade de São Paulo.

Assim, algumas perguntas que nortearam este estudo foram: Como acontecem as práticas pedagógicas de dois professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelo docente na sala de aula com estudantes com deficiência intelectual? O que se modifica em sala de aula na turma com presença e na turma com ausência de estudante com deficiência intelectual em sala de aula?

Para atingirmos nossos objetivos realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo observacional, e utilizamos como instrumentos de coleta de dados: instrumento de observação de sala de aula Stallings e diário de bordo. O ponto central do estudo de campo foi a observação das práticas pedagógicas de duas turmas de dois docentes sendo, uma turma com a presença do estudante com DI e outra turma com a ausência do estudante com DI de uma escola pública da Rede Estadual de Educação da Cidade de São Paulo.

Na comparação entre as turmas observadas, houve um aumento significativo do tempo gasto na turma de estudantes com a presença do estudante com DI pelo docente nas variáveis: exposição e demonstração, perguntas e respostas e debates, tarefa, trabalho individual e exercícios, estudante não envolvido, livro-texto e caderno ou materiais de escrita em relação à turma de estudantes com a ausência do estudante com DI.

Diante da questão, como acontece a prática pedagógica dos docentes em sala de aula do ensino fundamental, observou-se na análise que os docentes em sua prática utilizaram 12 das 13 variáveis observadas relacionadas diretamente com o ensino e aprendizagem, entretanto o tempo não foi distribuído de forma homogênea e na variáveis prática e memorização não houve tempo registrado com a atividade conforme levantado por meio da análise das variáveis observadas.

Em relação as práticas pedagógicas adotadas pelo docente na sala de aula com o estudante com DI, os docentes adotaram práticas mais pautadas em atividades individuais

sem interação do estudante com deficiência com os outros estudantes em sala. Consideramos que as estratégias desenvolvidas pelos dois docentes se constituíram, principalmente, em práticas expositivas. Durante o estudo, foi observado ausência do uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) direcionada para ambas as turmas.

Para López (2012), o conceito de inclusão implica o desenvolvimento de processos e práticas voltadas para proporcionar ao estudante com dificuldades um ensino igualitário tão quanto possível aos demais, evitando assim sua segregação. Segundo o mesmo, evitar a segregação pode significar, a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, a participação pontual do estudante com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda, a participação integral destes estudantes (López, 2012). A importância do envolvimento do estudante com DI é enfatizado também por Sathler (2017), destacando que, uma educação inclusiva e efetiva está condicionada à presença, à participação e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre a ausência de tempo destinado ao uso das TICs em ambas as turmas cabe ressaltar que a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante na educação. As TICs como elemento de apoio ao docente nas práticas pedagógicas têm se mostrado benéficas na inclusão de estudantes com deficiência, oferecendo um ambiente adaptado para que eles possam acompanhar melhor o ensino, permitindo que os docentes criem ambientes de aprendizagem adaptados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, sobretudo, como uma possibilidade de novas práticas mais adequadas aos estudantes. Teixeira (2019), em seu estudo pontou que o uso das TICs é de grande utilidade para os estudantes com deficiência, pois por meio delas, os docentes podem desenvolver áreas de conhecimentos desconhecidas e romper as barreiras impostas por alguns materiais didáticos de educação, facilitando o acesso aos conteúdos educacionais permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita. Sendo papel dos docentes garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso as TICs de acordo com suas necessidades, garantindo a máxima participação na educação e em sua vida social (Sharma, 2021).

Do ponto de vista estrutural, acredita-se que para o desenvolvimento de práticas pedagógicas visando alcançar resultados positivos de aprendizagem para todos os estudantes em sala de aula, a escola ao elaborarem e desenvolverem suas propostas pedagógicas, devem disponibilizar ao máximo recursos tecnológicos aos docentes a fim de, favorecer o ensino e

aprendizagem, para SHARMA (2021), um dos papéis da escola para práticas pedagógica para um educação inclusiva é criar um ambiente de aprendizagem de apoio que promova a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os estudantes com deficiência.

Em suma, as TICs têm desempenhado um papel fundamental na inclusão de estudantes com deficiência, oferecendo ao estudante a oportunidade de acessar à conteúdos educacionais, se comunicar e interagir com seus pares, ajudando a construir habilidades sociais importantes e melhorar a experiência educacional dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, destacamos a importância de termos mais variabilidades do uso de materiais para promover a inclusão. Pois essa variabilidade permite que os docentes abordem assuntos de forma acessível para todos os estudantes, independentemente da sua habilidade, possam ter acesso a materiais didáticos que sejam relevantes para eles. A variabilidade de materiais didáticos também nos ajuda a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, pois eles nos permitem criar um ambiente de aprendizagem que seja acessível para todos os estudantes com e sem deficiência. Além disso, os materiais didáticos variados podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, pois eles oferecem diferentes perspectivas para se considerar. Finalmente, materiais didáticos variados ajudam a reduzir o estigma em sala de aula, pois permitem que todos os estudantes se sintam confortáveis aprendendo juntos.

Quanto o que se modifica em sala de aula na turma com a presença e na turma com a ausência do estudante com deficiência intelectual, foi verificado mudanças significativas em relação a 5 variáveis relacionadas ao ensino e aprendizagem na prática pedagógica na turma com a presença do estudante com DI em relação a turma com a ausência do estudante com DI, observando que o docente propôs atividades na qual o estudante com DI participava ativamente com a palavra em sala de aula, o que se refletiu sendo observado no estudante sem DI o não envolvimento dele na aula, podendo indicar baixa variabilidade e atratividade de aula.

Diante do exposto, no que diz respeito a presença do estudante com deficiência intelectual em sala de aula regular, houve modificações significativas nas práticas pedagógicas docentes analisadas em comparação com a turma sem estudante com deficiência intelectual, sinalizando que os docentes sentiram necessidade de modificar suas práticas

pedagógicas para adaptar-se em relação ao tempo à presença do estudante com deficiência intelectual em comparação com a turma sem estudante com deficiência intelectual.

O estudo também indicou que, ao contrário do que se pensava anteriormente, a presença de um estudante com deficiência intelectual em sala de aula regular não é um impeditivo para o desenvolvimento da aula e dos outros estudantes.

Em nossa dissertação pudemos perceber a importância de articular as práticas pedagógicas com a formação docente dos docentes. Concluímos que apenas reproduzir práticas não garante o ensino e aprendizagem, os docentes precisam atualizar-se com as pesquisas e práticas atualizadas sobre práticas pedagógicas que visam a inclusão dos estudantes com DI para que possam fazer adaptações e criações eficientes.

No que diz respeito à relevância da presente pesquisa, acreditamos que este estudo possa contribuir para um diálogo com outros estudos que serão desenvolvidos a respeito das práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva de estudantes com deficiência intelectual, bem como para um melhor conhecimento dos profissionais da educação que tenham interesse na temática apresentada.

Acreditamos que o desafio deste estudo se caracteriza pelo pequeno recorte do contexto escolar em um ambiente com a interação do estudante com DI e as práticas pedagógicas, e o fator de serem observadas duas turmas em uma única escola no período de uma semana.

Finalmente, como possibilidades de investigações futuras, e esse talvez consista em um desafio para os pesquisadores da área da inclusão, sugere-se realizar mais estudos longitudinais sobre a temática para analisarmos as práticas pedagógicas no que diz respeito a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Somente desta forma podemos estabelecer relações entre as variáveis das práticas pedagógicas com a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e realizar extrapolações, ampliando a compreensão sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula regular de ensino, fornecendo subsídio para uma análise das práticas pedagógicas mais detalhada, possibilitando intervenções estruturadas, objetivando práticas pedagógicas mais inclusivas não só do estudante com deficiência intelectual, mas de todos os estudantes com alguma limitação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

ABRAMOVAY, M., & Castro, M. G. (2003). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

Alunos Com TEA: Práticas Educativas Em Uma Rede Pública De Ensino. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALVES, Jociane de Oliveira Nunes Gonã. **As Práticas Educativas Com Estudantes Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Que Apresentem Dificuldades De Aprendizagem**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD) (Estados Unidos). **Definition of Intellectual Disability**. 2020. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 25 Dez. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Rio Grande do Sul) (org.). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: transtornos neurodesenvolvimento**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013. 282f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

ARAÚJO, Ana Paula Gonçalves Ribeiro de. **Inclusão em demanda na escola particular: em análise, práticas educativas inclusivas do deficiente no “currículo em ação”**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARAÚJO, Luiz Antônio Souza de. **Pedagogia da inclusão: a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais.** 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual:** das concepções às práticas pedagógicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9632/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20Alice%20de%20Ara%c3%baixo%20-%202019.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva: um estudo em representações sociais.** 2017. 258 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017

BARBARA BRUNS (Estados Unidos). World Bank Education Global Practice (org.). **CONDUZINDO OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA:** utilizando o método stallings de observação de sala de aula no tablet. Washington, D,C: Grupo Banco Mundial, 2017. 52 p. Título original: User Guide: CONDUCTING CLASSROOM OBSERVATIONS.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão escolar:** equívocos e insistência - uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BERNARDO, Juliana Henrique Silvério. **Estudo de caso sobre inclusão escolar:** reflexões de uma professora da classe comum. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 01 maio. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 abr. 2022.

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

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

CABRAL, Fernanda Araújo. **Inclusion in primary school: a study of social relations between students with and without intellectual disabilities**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Evaluation of collaborative teaching s possibilities in the school inclusion process of the student with mental deficiency..** 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci, (orgs.) (1997). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

CORREIA, Maria Aparecida de Carvalho. **Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. 2016. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa- Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DEFINING Criteria for Intellectual Disability. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)**, 2020. Disponível em:

<https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 25 dez. 2020.

DUTRA, Maria Elena Aquino. **Os processos inclusivos de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca brasil/paraguai**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

DYONISIO, Cristiane Makida; GIMENEZ, Roberto. Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 9, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X36641>. Acesso em: 09 abr. 2022.

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Global Development Disorders and the School Inclusion: Adequacy for the Teaching of History in High School**. 2019. 120 f. Dissertação (Masters in teaching in Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru-SP, 2019.

FERNANDES, Elaine Ferreira Banja. **Dizeres e sentidos : análises de discursos produzidos em situação de inclusão escolar**. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FONSECA, Géssica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva**. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FRANÇA. UNESCO. . **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: Unesco, 2019. 48 p. Título original: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Publicado em 2017. Disponível em: <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GAVIOLI, Maria Aparecida Ouvinhas. **O processo de inclusão escolar no município de Ibiúna: descobrindo caminhos...rompendo com equívocos**. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GIMENEZ, R. & ONHA, A.M. Educação física inclusiva – impactos da tutoria no desempenho de jovens com deficiência intelectual num jogo pré-deportivo. *Cadernos de pesquisa – pensamento educacional*, v.11, n.18, p.169-188, 2016.

GIMENEZ, R.; DA SILVA, M. H. A. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 268–276, 2018. DOI: 10.26843/v7.n2.2014.481.p268 - 276. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/481>. Acesso em: 2jan. 2023

GIMENEZ, Roberto. Século XXI: conquistas e perspectivas na formação de professores de Educação Física. **GIMENEZ, R.; SOUZA, MT Ensaios sobre contextos da formação profissional em Educação Física. Jundiaí: Fontoura**, 2011.

GIMENEZ, Roberto; UGRINOWITSCH, Herbert. INICIAÇÃO ESPORTIVA PARA CRIANÇAS DE SEGUNDA INFÂNCIA. **Conscientiae Saúde**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 53-60, abr. 2002

GONÇALVES, Jociane de Oliveira Nunes. **As práticas educativas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorih.ufms.br/bitstream/123456789/3805/1/JOCIANE-Dissertac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

HILBERG, R. Soleste; WAXMAN, Hersh C.; THARP, Roland G. Introduction: purposes and perspectives on classroom observation research. *In*: WAXMAN, H.; THARP, R.;

HILBERG, R. **Observational Research in U.S. Classrooms: new approaches for understanding cultural and linguistic diversity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 1-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511616419.001>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SURJUS, Luciana Togni de Lima e Silva; CAMPOS, Rosana Teresa Onocko. Interface between Intellectual Disability and Mental Health: hermeneutic review. **Revista de Saúde Pública**, [S.L.], v. 48, n. 3, p. 532-540, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-8910.2014048004711>.

KANDEL, Eric R. *et al.* **Princípios de Neurociências**. 5. ed. Porto Alegre- Rs: Artmed, 2014. Título original: Principles of neural science, 5.ed..

LAGO, Sandra Regina dos Santos. **Ministério Público de São Paulo: atuação frente à pessoa com deficiência na inclusão escolar**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LAVERGNE, Rémi Fernand. **A vontade de incluir: regime de verdade, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza**. 2009. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2009.

LEAL, Wagnólia de Mendonça Nunes. **A inclusão escolar vivenciada no instituto federal do ceará (ifce) – campus jaguaribe no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos técnico e superior**. 2015. 98 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades Est, São Leopoldo, 2015.

LEITE, Zinole Helena Martins. **Pertaining to school inclusion of pupils with mental deficiency in basic education: between possible and the desirable one**. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

LOPES, Ana Paula De Sousa. **A Tecnologia Assistiva Para A Inclusão De Estudantes Com Deficiência Na Educação Superior: Conceção E Avaliação De Um Portal Educacional Para Auxiliar A Prática Docente**. 2019. 141 Folhas. Dissertação(Programa De Pós-Graduação Em Cultura E Sociedade/CCH) - Universidade Federal Do Maranhão, São Luís.

LOPES, Inês Aparecida de Oliveira. **A inclusão escolar na esfera pública: concepções e possibilidades de concretização**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LÚCIO, Walquíria Silva. **O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência:** os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3530/1/DISSERTA%
c3%87%c3%83%20O%20DespreparoProfessorPresen%c3%a7a.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3530/1/DISSERTA%c3%87%c3%83%20O%20DespreparoProfessorPresen%c3%a7a.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

MACHADO, Nilton Marcos Lício. A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar. 2005.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira.** 2007. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Carolina Tereza de Araújo Xavier. **Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MENDES, Cristianne Beda de Queiroz. **Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.).** 2016. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 261-265, dez. 2011. Trimestral.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?.** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MONDAINI, Rosimery Leão. **VISION OF TEACHERS OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION ABOUT THE SCHOOL INCLUSION**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro_DISSERT.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre a práticas pedagógicas em sala de aula**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2019.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa - Portugal, v. 2, n. 5, p. 126-143, jun. 2015.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. 169f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

OLIVEIRA, Vinícius Carlos de. **Educação física e deficiência intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, 2013.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a07.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

PEREIRA, Alcilene Rodrigues. **Mulheres ditas com deficiência intelectual : limites e possibilidades dos contextos inclusivos**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

PEREIRA, Andréa Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3157/2/AndreaCarla.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

PETRECHEN, Eli de Haro. **School inclusion; Special education teachers; Mental disabled; Paulista state net**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. 2018. 429 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Educational practice for students with intellectual disability in an elementary school with high ideb**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3188/6675.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Collaborative teaching as a strategy continued formation of teachers to promote school inclusion**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMBO, Carla Patrícia. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior : contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ROCHA, Leonor Paniago. **Estudo Sobre A Implantação Do Projeto Escola Inclusiva Em Uma Escola De Ensino Fundamental Do Interior De Goiás**. 2007. 163 F. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade De Ciências E Letras De Araraquara, 2007.

ROCHA, Magna Celi Mendes da. **O processo de escolarização do aluno mutilado pelo câncer: a transformação da identidade no processo de inclusão escolar**. 2009. 106 f.

Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A Atuação Do Diretor E As Contribuições Da Formação Na Construção De Uma Cultura Escolar Inclusiva**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado Em Educação: Formação De Formadores) - Programa De Estudos Pós-Graduados Em Educação: Formação De Formadores, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Marceli. **A Função Social Das Classes Especiais Para Deficientes Mentais Numa Perspectiva Crítica De Inclusão Escolar**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUIZ, Diego Fernando Rosero. **A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <http://globaldisability.org/wp-content/uploads/2016/01/A-INCLUS%20O-DE-ESTUDANTES-COM-DEFICI%20ANCIA-INTELECTUAL-NA-EDUCA%20O-B%20SICA-PRIM%20ARIA-DA-COL%20MBIA-DDIEGO-ROSERO.pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

RUIZ, Diego Fernando Rosero. **A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas / Diego Fernando Rosero Ruiz**. 2015. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SANTOS, Mavíael Leonardo Almeida dos. **POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATHLER, Karla Silene Oliveira Marinho. **INCLUSÃO E ENSINO DE FÍSICA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A ABORDAGEM DO TEMA ENERGIA MECÂNICA**. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Natureza, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA, Carlos Alberto Barbosa. **A matemática como caminho da inclusão escolar**. 2013. 63 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2013.

SILVA, Cirlene Maria da. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA HOJE. **Anuário de Produções Acadêmico-Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia**, Araguaia, p. 133-146, mar. 2015. Anual. Disponível em: file:///C:/Users/sao-g/Downloads/274-553-1-SM.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. O que significa ter uma criança com deficiência mental na família? **Educar**, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 161-183, jan. 2004.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81, 11 mar. 2018. Trimestral. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x24091>.

SIQUEIRA, Raquel Massot. **O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2016.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Reice. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, Madrid, España, v. 2, n. 2, p. 83-104, dez. 2004.

SOUZA NETO, Osório Augusto de. **Ensino de ciências da natureza e matemática: perspectivas de inclusão escolar em aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola do interior paulista**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2019.

SOUZA, Adriana da Silva. **A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SPAGNOL, Beatriz Aparecida. **A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso**. 2012. 129 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STALLINGS, Jane A. *et al.* Using the Stallings observation system to investigate time on task in four countries. **World Bank International Time On Task**, v. 1, n. 1, p. 1-38, 2004. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20687/925580WP0Box3800Symp0paper00PUBLIC0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 dez. 2021.

STALLINGS, Jane A. Follow through program classroom observation evaluation 1971-72. **Stanford Research Institute Menlo Park**, v. 100, n. 85, p. 1-536, 1973. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED085100.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

STALLINGS, Jane A. The importance of multiple data collection instruments when describing the educational process. **Stanford Research Institute Menlo Park**, v. 572, n. 142, p. 01-11, 1977. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142572.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

STIEGLER, Valdirene. **Prática pedagógica inclusiva :O que as professoras têm a ver com isso?** 2006. 2019 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, 2006.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos, São Carlos, 2019.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes. O uso das TIC no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. **Scias Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 127, 16 set. 2019. Editora UEMG - EdUEMG. <http://dx.doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v1i1.3991>.

TINTI, Marcela Corrêa. **Perspectivas para a prática pedagógica: o portal do professor e a inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, 2011.

TORRES, Josiane Pereira. **Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em Licenciandos de Ciências Exatas**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Inclusion in school and individual education plan: evaluation of a program of continuous training for educators**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.


VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEGAS, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton. **Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza - UFC**. 2018. 174f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ANEXOS

ANEXO A- TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

"A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS".

Prezado(a) Professor(a),

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa denominada: "A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS".

O(A) Sr(a). Franca Libério de Pontes, cédula de identidade RG nº. 49025598-2, nascido em São Paulo, do sexo feminino, residente à Rua Casa no Campo, 251 - Apto 43 Bloco E. na cidade de São Paulo, está sendo convidado a participar do estudo intitulado "A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" cujo objetivo é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e o comportamento docente e discente em salas regulares de ensino com estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental em escolas públicas da cidade de São Paulo. Para tanto, o pesquisador irá acompanhar o(a) professor(a) em suas aulas por um período de uma semana e irá coletar os dados por meio de gravação de vídeo e anotações em bloco de notas, o pesquisador realizará sua observação dentro da sala em um local que não atrapalhe o desenvolvimento da aula.

O(A) Sr(a). tem garantia de sigilo de todas as informações coletadas e pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício.

Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos deste estudo.

deseja. Assim, concedo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelo pesquisador responsável, Gabriel Silva Macedo, que pode ser encontrado por meio do telefone nº (011) 9529710259, E-mail: gsmacedo216@gmail.com.

Data: 04/11/22

Franciele Ribeiro de Pontes
Assinatura do sujeito da pesquisa ou representante legal

Pesquisador responsável

Eu, Gabriel Silva Macedo, responsável pela pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, declaro que obtive oportunamente o consentimento deste sujeito da pesquisa (ou do seu representante legal) para realizar este estudo.

Data: 1/1

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OBTENÇÃO E UTILIZAÇÃO DE IMAGENS

Eu, *Franciele Ribeiro de Pontes* RG: 49825398-2, residente à Av. Rua Coro no Campo, 431 n.º APTO 436

consentimento Saimi Itaguina na cidade de São Paulo por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consento que o pesquisador Gabriel Silva Macedo use fotografias, faça vídeos e outros tipos de imagens. Consinto que estas imagens sejam utilizadas para finalidade acadêmica e científica, divulgadas em aulas, palestras, conferências, cursos, congressos, artigos, revistas científicas e similares.

Este consentimento pode ser revogado, sem qualquer ônus ou prejuízo à minha pessoa, ou à pessoa com deficiência a meu pedido ou solicitação, desde que a revogação ocorra antes da publicação.

Fui esclarecido de que não receberei nenhuma remuneração ou pagamento pelo uso das minhas imagens e compreendi que o pesquisador Gabriel Silva Macedo não terá qualquer tipo de ganho financeiro com a exposição da imagem do meu ser nas referidas publicações.

São Paulo 04 de novembro de 2022
Franciele Ribeiro de Azeiteiro
 Assinatura do sujeito da pesquisa.

Pesquisador responsável

Eu, Gabriel Silva Macedo, responsável pela pesquisa, declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito da pesquisa (ou de seu representante legal).

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

"A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS".

Prezado(a) Professor(a),

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa denominada "A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS".

O(A) Sra. Anna Cristina Maciel da Silva, inscrita de identidade RG nº. 23.201.220-1, nascido em 1973 do sexo feminino, residente à Rua João de Deus Maciel da Silva, 10 Jardim Lapido na cidade de São Paulo, está sendo convidado a participar do estudo intitulado "A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" cujo objetivo é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e o comportamento docente e discente em salas regulares de ensino com estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental em escolas públicas da cidade de São Paulo. Para tanto, o pesquisador irá acompanhar o(a) professor(a) em suas aulas por um período de uma semana e irá coletar os dados por meio de gravação de vídeo e anotações em bloco de notas, o pesquisador realizará sua observação dentro da sala em um local que não atrapalhe o desenvolvimento da aula.

O(A) Sra. tem garantia de sigilo de todas as informações coletadas e pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefícios.

Desejamos ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos deste estudo, sobre as técnicas e procedimentos a que serei submetido e sobre os riscos e desconfortos que poderão ocorrer. Recebo garantias de total sigilo e de obter novos esclarecimentos sempre que

desejar. Assim, concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser feita pelo pesquisador responsável, Gabriel Silva Macedo, que pode ser encontrado por meio do telefone nº: (011) 95297-0259, E-mail: gsmacedo216@gmail.com

Data 08/11/22

Olga Antônia Maciel da Silva
Assinatura do sujeito da pesquisa ou representante legal

Pesquisador responsável

Eu, Gabriel Silva Macedo, responsável pela pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito de pesquisa (ou de seu representante legal) para realizar este estudo.

Data: / /

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OBTENÇÃO E UTILIZAÇÃO DE IMAGENS

Eu, *Olga Antônia Maciel da Silva*, RG *29.261.2001*, residente à Av. Rua *Poliana N. P. Costa*, nº *10*

complemento casas Bairro Jardim Lageado na cidade de _____ por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consento que o pesquisador Gabriel Silva Macedo tire fotografias, faça vídeos e outros tipos de imagens. Consinto que estas imagens sejam utilizadas para finalidade didática e científica, divulgadas em aulas, palestras, conferências, cursos, congressos, artigos, revistas científicas e similares.

Este consentimento pode ser revogado, sem qualquer ônus ou prejuízo à minha pessoa, ou à pessoa com deficiência a meu pedido ou solicitação, desde que a revogação ocorra antes da publicação.

Faço esclarecido de que não receberei nenhum ressarcimento ou pagamento pelo uso das minhas imagens e compreendi que o pesquisador Gabriel Silva Macedo não terá qualquer tipo de ganho financeiro com a exposição da imagem do meu nas referidas publicações.

São Paulo, 08 de Novembro de 2022.

Olivia Cristina Maciel da Silva
Assinatura do sujeito da pesquisa

Pesquisador responsável

Eu, Gabriel Silva Macedo, responsável pela pesquisa, declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito de pesquisa (ou de seu representante legal).

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável