


**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A ACESSIBILIDADE CURRICULAR
NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**TEACHERS' PERCEPTIONS OF CURRICULUM ACCESSIBILITY IN THE
SCHOOL INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ACCESIBILIDAD DEL
CURRÍCULO EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-055>

Data de submissão: 07/10/2025

Data de publicação: 07/11/2025

Gleyce Thamirys Chagas Lisboa

Doutoranda de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
Instituição: Universidade Federal do Pará, Pará

Cintia Aurora Quaresma Cardoso

Doutoranda de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
Instituição: Universidade Federal do Pará, Pará

Mônica de Nazaré Carvalho

Doutoranda de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
Instituição: Universidade Federal do Pará, Pará

Maria Deusa Ferreira da Silva

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
Instituição: Universidade Federal do Pará, Pará

Elielson Ribeiro de Sales

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
Instituição: Universidade Federal do Pará, Pará

RESUMO

Este artigo discute como a adaptação curricular possibilita tornar o currículo mais amplo e dinâmico, atendendo a todos os estudantes; isso pressupõe um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional. O estudo teve como objetivo compreender as percepções de professores sobre as adaptações curriculares e as limitações que ocorrem no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Como metodologia de pesquisa utilizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória. Para análise dos dados usamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Como resultados, os professores apontaram a importância da formação continuada para garantir um currículo acessível para esses estudantes e indicaram, ainda, as principais disciplinas com mais ocorrências das ações de adaptação e os tipos de adaptações realizadas e necessárias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de Professores. Currículo. Adaptações.

ABSTRACT

This article discusses how curricular adaptation makes it possible to make the curriculum broader and more dynamic, serving all students; and this presupposes collaborative work between everyone involved in the educational process. The study aimed to understand teachers' perceptions about curricular adaptations and the limitations that occur in the process of school inclusion of students with intellectual disabilities. As a research methodology, we used qualitative, exploratory research. To analyze the data, we used Discursive Textual Analysis (DTA). As a result, teachers highlighted the importance of continued training to guarantee an accessible curriculum for these students and also indicated the main subjects with the most occurrences of adaptation actions and the types of adaptations carried out and necessary in the school environment.

Keywords: Inclusion. Teacher Training. Curriculum. Adaptations.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la adaptación curricular permite ampliar y dinamizar el currículo, atendiendo a las necesidades de todo el alumnado. Esto presupone la colaboración de todos los agentes implicados en el proceso educativo. El estudio tuvo como objetivo comprender las percepciones del profesorado sobre las adaptaciones curriculares y las limitaciones que se presentan en el proceso de inclusión escolar del alumnado con discapacidad intelectual. Se empleó una metodología cualitativa y exploratoria. Para el análisis de datos, se utilizó el Análisis Textual Discursivo (ATD). Como resultado, el profesorado destacó la importancia de la formación continua para garantizar un currículo accesible para este alumnado e indicó las asignaturas con mayor frecuencia de adaptaciones, así como los tipos de adaptaciones realizadas y necesarias en el entorno escolar.

Palabras clave: Inclusión. Formación Docente. Currículo. Adaptaciones.

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da escolarização de estudantes com deficiência intelectual vem ganhando espaço no cenário educacional, acadêmico e político brasileiro nas últimas décadas, devido à reivindicação e luta da sociedade para garantia do direito à educação.

Segundo Pletsch e Oliveira (2017), em termos legais, a ampliação dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência se tornou evidente, a partir do ano de 1990, com a instalação das políticas de educação inclusiva. Posteriormente, os princípios da escola inclusiva foram integrados às diretrizes educacionais brasileiras, tendo uma complementação em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI.

A PNEEPEI (2008) é uma Política Pública do Ministério da Educação que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conhecido como público-alvo da educação especial. O documento considera “alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (PNEEPEI, 2008, p.15).

A Política ressalta, ainda, que as definições do público-alvo da educação especial devem ser “contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões, alunos com deficiência” (Brasil, 2008), enfatizando que por meio de interação com diversas barreiras podem ter restringidas sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

No que tange a especificação das deficiências, de acordo com Jesus (2017), dados nacionais e internacionais apontam a prevalência de 50% dos casos “identificados”, de pessoas com deficiência intelectual. Isso mostra a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que atendam suas necessidades e potencialidades, e verificar a organização da escola em prol dessas questões.

Embora o direito de estar incluso na escola seja garantido na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei nº 9.394, 1996) ainda tem sido negado ou garantido parcialmente este direito, ficando muito restrito ao acesso dos estudantes à escola. O que exige buscar novos caminhos para garantir que todos, independentemente de sua condição física e intelectual, possam entrar, permanecer e aprender com qualidade no ambiente escolar, haja vista não estarem apenas no ambiente, mas poderem participar das atividades com os demais estudantes de sua idade, e caso necessário, com as devidas adaptações.

Desse modo, compreendemos que acessar a escola é o primeiro passo para garantia do direito, contudo não basta apenas isso, para que, de fato, a inclusão ocorra, é necessário um professor com

formação adequada para atuar também com este público, uma vez que, a educação inclusiva de modo efetivo e adequado é essencial que esse profissional conheça as particularidades e esteja preparado para elaborar estratégias de ensino e adaptá-las às diferentes necessidades.

Em vista disso, o trabalho tem como objetivo compreender as percepções de professores sobre as adaptações curriculares e as limitações que ocorrem no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Considerando que as adaptações curriculares contribuem positivamente na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, com deficiência intelectual. Sendo assim, na próxima seção, vamos tratar da formação de professores para a inclusão escolar.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A formação de professores se inicia na academia, durante os anos dos cursos de licenciatura, e, deve se estender de forma continuada, ao longo da trajetória profissional, haja vista a dinamicidade da vida, das contingências impostas pela sociedade, que por sua vez, impulsionam as mudanças das leis. Sendo assim, nessa seção abordaremos a formação continuada dos professores, como requisito necessário para a implementação de uma educação inclusiva, de fato e de direito.

Para isso é necessário observar a literatura com o intuito de entender o que ela aponta como caminhos para que esse processo formativo ocorra. Estudos na área evidenciam que um dos maiores entraves dos professores em trabalhar com as diferentes necessidades, é o fato de muitos deles não terem formação na área da educação especial, Saviani (2009), Fontes (2009) e Mendes (2017), enquanto que Glat e Nogueira (2002); Jesus, Effgen (2012); Martins (2012) e Mendes (2011) discorrem sobre o despreparo técnico dos professores para atender os estudantes com deficiência.

As pesquisas realizadas por esses autores indicam que há um despreparo para lidar com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, destacam problemas antigos, desvalorização do saber da experiência do professor, poucas formações, limitações nos materiais diversificados, um olhar clínico ao invés do social. Notamos ainda que a disciplina obrigatória nos cursos de graduação é a Língua Brasileira de Sinais-Libras, em consequência da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, como se apenas esta disciplina fosse capaz de abranger todas as deficiências.

Silva (2024, p.1) aborda a “(in)acessibilidade” que existe nos cursos de pedagogia, o qual possui um número pequeno de disciplinas que tratem da temática educação especial e/ou inclusiva e a dificuldade que uma estudante com deficiência tem em garantir no meio acadêmico seu direito em permanecer na Universidade. Este fato, narrado no artigo, possibilita problematizar que as Universidades ainda possuem dificuldade em formar professores que tenham uma “visão” mais sensível para a temática.

Para Fontes (2009), o Plano Nacional de Educação (2014), reforça a necessidade da formação de professores. Segundo o autor “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores [...] sejam preparados para atendê-los adequadamente”. Ele acrescenta ainda, que “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (Fontes, 2009, p. 57).

Saviani (2009) ao analisar a formação de professores e a educação especial, afirma que é uma modalidade de ensino, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/96. Ele destaca também que a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 2006 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a questão da educação especial é abordada de forma superficial nos documentos.

Desse modo, podemos perceber que as questões que envolvem a formação inicial de professores para atuar na educação especial estão em aberto, sendo apenas pinceladas nessas diretrizes e não tratadas no âmbito das disciplinas específicas de formação dos professores nas licenciaturas dos cursos de formação. Isso dificulta que tais disciplinas tratem destas questões com profundidade necessária, oferecendo aos seus futuros professores condições de efetivamente trabalhar na inclusão.

Ademais, é preciso lembrar que a formação pedagógica é urgente no sentido de preparar os professores para que saibam valorizar as habilidades socioemocionais, interesse, sensibilidade e comprometimento para que o atendimento aos estudantes seja adequado e responsável (Capeletti; Carvalho, 2022). Também nessa direção Tardif, Lessard, Lahaye (2000, p.17) destacam que “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”, sendo este um dos pilares da Educação Inclusiva.

Para Mantoan (2003) o professor não se limita apenas a ser um instrutor, detentor do saber, mas exerce uma referência significativa na formação do sujeito, haja vista que seu papel abrange a construção do conhecimento, formação de atitudes e de valores do cidadão. Portanto, a formação deve ir além dos aspectos instrumentais. Nesse sentido Nóvoa afirma que “urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação” (Nóvoa, 1995, p.24). O desenvolvimento pessoal do professor engloba compreender o lado humano de cada estudante público-alvo da educação especial.

Para Santos e Lima (2020) a inclusão requer formação dos professores para atuarem na diversidade, na diferença e na valorização das potencialidades, haja vista, para que esta ocorra é indispensável “que os professores invistam nas potencialidades de aprendizagem de seus estudantes,

atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento” (Santos e Lima, 2020, p.66).

Baú (2014) considera que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, mas pondera que, para sua efetivação é necessário a formação do professor, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com esse público, sendo um de seus desafios é pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os estudantes em suas particularidades e, quando necessário, proporcionar suporte diferenciado. Sendo assim, é necessário também eliminar as barreiras da formação do professor que ainda se pautam em práticas tradicionais.

Sendo assim, é imprescindível que a formação docente aborde os aspectos de todas as deficiências; discuta a inclusão nas escolas; observe as diferenças entre as deficiências e suas especificidades; compreenda que o processo de ensino aprendizagem demanda atenção, que quando necessário ocorra a implementação da acessibilidade curricular e discuta todas as deficiências, para que este futuro professor não sofra o constrangimento e não se sinta incompetente para lidar com as situações recorrentes em sala de aula no que tange as deficiências.

Feita essa discussão sobre formação inicial de professores para educação inclusiva, na próxima seção abordaremos, de forma específica a deficiência intelectual e as necessidades formativas do professor para lidar com essas deficiências.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As manifestações da deficiência podem ser classificadas em três grupos: deficiência física, deficiência sensorial e deficiência intelectual. No caso específico da pessoa com deficiência intelectual, o conceito propagado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, a qual entende a deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013). Desse modo, a deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento cognitivo abaixo do que é considerado normal, ou seja:

O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, saúde, aprendizagem funcional, lazer e trabalho (AARM, 2006, p. 32).

Por outro lado, os conceitos e práticas relacionadas à condição de deficiência intelectual, no Brasil, ainda são influenciados por modelos e compreensões normativas de desenvolvimento, voltados

para medicina e psicologia, que limitam a pessoa a um diagnóstico impedindo uma compreensão abrangente de suas capacidades, sendo vistas como eterna criança. De acordo com Dias e Oliveira (2013), a construção discursiva da deficiência intelectual variou ao longo da história, nesse percurso diferentes concepções se constituíram, para as autoras:

(...) em meio a representações que valorizam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural, e destacam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento presentes. Hoje a compreensão da deficiência demanda conhecimentos sobre a construção histórico-cultural dos conceitos, das concepções vigentes e dos critérios científicos para a sua identificação (Dias e Oliveira, 2013, p.170).

Em relação a isso, embora existam dimensões que valorizam a testagem da inteligência para definir a capacidade de uma pessoa com deficiência intelectual, restringindo o que ela pode ou não pode fazer, há também outra abordagem de compreensão desse sujeito, numa perspectiva histórico-cultural assumida a partir das ideias de Vigotski, que oferece uma compreensão valiosa sobre o desenvolvimento e o pensamento de pessoas com deficiência intelectual, enfatizando o papel do ambiente social no processo de aprendizagem.

Ainda na perspectiva vigotskiana, Dias e Oliveira (2013, p.171), abordam que a perspectiva histórico-cultural permite o “reconhecimento do sujeito com deficiência como agente em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas”. Deste modo, compreendemos que o desenvolvimento deste sujeito é dinâmico e diverso, por isso, devemos apostar nas suas potencialidades e não apenas na sua incapacidade.

Portanto, a formação do professor precisa caminhar nessa perspectiva. Acreditando que o meio influencia nas concepções dos docentes, temos os autores Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) que ponderam as contribuições da perspectiva histórico-cultural nas dimensões da formação de professores, e chegam à conclusão que:

é a cultura que nos permite estabelecer relações com os outros e se reconhecer como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de simbolizações coletivas e socialmente construídas. Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por viver junto, mas principalmente por criar simbolizações que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas (p.24).

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural defendida por Vigotski nos ajuda a compreender o indivíduo, independentemente de sua condição, ao reconhecer que este não nasce sabendo os

conhecimentos do mundo, os quais vão sendo adquiridos ao longo de seu desenvolvimento, a partir das suas interações sociais. Por conseguinte, tal premissa nos permite compreender a deficiência intelectual como condição do humano em desenvolvimento, e que tem suas características bem como potencialidades no contexto sociocultural. Desse modo, o indivíduo com deficiência intelectual, pode se desenvolver, tendo a escola como agente importante nesse processo.

Portanto, o aprendizado acontece constantemente em todas as situações compartilhadas e vivenciadas na vida do indivíduo, e as contribuições que adquirimos do meio em que vivemos, são fundamentais para o aprendizado ao longo da vida. Nesse sentido, acreditamos que a formação de professores é uma das questões que precisam ser revistas, para que a inclusão aconteça em nossas escolas, com os estudantes com deficiência intelectual. Nesse aspecto, um ponto essencial a ser discutido é também quanto à acessibilidade curricular, o que será trabalhado na próxima seção.

4 ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A defesa de uma sociedade para todos implica na garantia de acesso em todas as suas dimensões. Dessa forma, a ideia de acessibilidade é utilizada em diversos contextos e conjunturas sociais, indo além das relativas às adaptações de natureza arquitetônica. Isso porque, um ambiente acessível é a base fundamental para uma comunidade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde ao direito das pessoas viverem nela, com justiça e dignidade (Sassaki, 2009).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, acessibilidade é "a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos". A partir dessa definição, acessibilidade passa a ser entendida como o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços existentes na sociedade.

Sassaki (2009), pontua que a acessibilidade abrange várias dimensões que envolvem aspectos importantes do cotidiano das pessoas, tais como programas, políticas e instrumentos institucionais. O autor classifica e define a acessibilidade em seis dimensões, sejam elas: arquitetônica - exclui barreiras ou impedimentos físicos que dificultam o acesso aos espaços e ambientes; comunicacional - retira as barreiras de comunicação; metodológica - elimina as barreiras contidas nos métodos pedagógicos ou ainda nas técnicas de estudos; instrumental - suprime as barreiras identificadas nos instrumentos, utensílios e ferramentas pedagógicas, como instrumentos de avaliação; programática - repele as barreiras ocultas em políticas públicas e; atitudinal - remove atitudes preconceituosas e excludentes.

Transpondo essas dimensões para o ambiente da escola, a implementação da acessibilidade representa o respeito à diversidade, presente no seu interior e na sociedade. No entanto, no âmbito educacional, uma das barreiras que dificultam o avanço da educação inclusiva, ainda, é a existência de currículos tradicionais, que não levam em conta as especificidades e o desenvolvimento individualizado dos estudantes, uma vez que a acessibilidade curricular permite às pessoas com deficiência o acesso ao conhecimento, bem como amplia as possibilidades de permanência deles na escola.

Essa acessibilidade configura também uma forma de responder metodologicamente à maneira específica que cada estudante tem de acessar o conhecimento, em diferentes ambientes escolares. Para que, de fato, a inclusão aconteça os sistemas de ensino precisam adotar um currículo dinâmico, flexível e passível de adaptações, com o intuito de responder à pluralidade e à heterogeneidade de seus estudantes (Pletsch e Oliveira, 2017).

[...] a acessibilidade ao currículo e as próprias adequações ou adaptações curriculares são aspectos importantes na promoção da aprendizagem desses alunos. Certamente a ideia de flexibilização do currículo sem o reconhecimento da individualidade humana e da complexidade do processo de ensino e aprendizagem é um aspecto negativo. Todavia, a nosso ver, o debate sobre a flexibilização e a individualização do currículo para alunos com deficiência intelectual passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar/apropriar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos (Pletsch e Oliveira, 2017, p.273).

Deste modo, consideramos que a acessibilidade ao currículo e as adequações ou adaptações são fundamentais para promoção da aprendizagem do estudante, mas é necessário primeiro que seja reconhecida a individualidade de cada um, a fim de atender de forma adequada a todos, garantindo-lhes acesso ao conhecimento escolar e o desenvolvimento de suas potencialidades. É fato que os sistemas educacionais têm se transformado para garantir o acesso à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os estudantes (Aranha, 2004). Na direção de uma escola inclusiva, estes sistemas adotam medidas necessárias para efetivar o acesso das pessoas com deficiência à aprendizagem.

Dentre essas medidas, destaca-se a chamada adaptação curricular, que representa o ajuste do currículo, no sentido de promover mudanças nas ações pedagógicas e torná-las apropriadas àqueles que necessitam dessa medida, garantindo desse modo, as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (Aranha, 2005).

Desse modo, consideramos importante que o professor conheça bem o estudante para poder indicar e avaliar as adaptações necessárias, sobre isso, Oliveira, (2010), na obra “O Currículo Escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual” defende a necessidade

de "profissionais capacitados, receptivos para atuar com as diferenças em sala de aula, dispostos a atuar de maneira compatível com o ritmo de aprendizagem de todos os alunos" (Oliveira, 2010, p.159).

A inclusão escolar deve contemplar todos os indivíduos, no entanto, quando olhamos para as práticas pedagógicas, bem como para as adaptações de acesso ao currículo que devem contemplar as diferenças, sentimos um descompasso entre o que é desenvolvido na escola e o que está estabelecido nos dispositivos legais. Com isso, a adoção de medidas que possibilitem o acesso e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, é prevista em documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais; Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PCN, 1998) e; Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola; Necessidades educacionais especiais dos alunos: construindo a escola inclusiva (Projeto Escola Viva, 2000).

Sendo assim, as discussões sobre as adaptações curriculares começaram no contexto educacional brasileiro, quando a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) publicou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998, visando auxiliar a prática pedagógica, propondo ajustes nos objetivos, conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante público da educação especial (PCN, 1998).

As adaptações curriculares, envolvem de um modo geral, modificações nos elementos do currículo e são classificadas como "adaptações de pequeno porte ou não significativas" e "adaptações de grande porte ou significativas" (Projeto Escola Viva, 2000). A de pequeno porte, são promovidas no currículo, pelo professor, podendo ocorrer em vários níveis, com o objetivo de favorecer a participação dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. São consideradas, ainda, de pequeno porte porque a responsabilidade de adaptar o currículo é exclusiva do professor, não dependendo do consentimento e da ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (Projeto Escola Viva, 2000).

Neste sentido, cabe ao professor a responsabilidade de

Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do estudante com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação dele com as demais pessoas da comunidade escolar; estimular a participação do estudante nas atividades escolares; articular a aquisição de equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas de comunicação alternativa, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação (Projeto Escola Viva, 2000).

No caso da deficiência intelectual, é importante que o professor dê preferência para determinados objetivos, como: trabalhar em equipe, estimular o desenvolvimento de habilidades sociais e de autocuidado, estimular a atenção desse estudante para as atividades escolares e para a construção da autonomia, dentre outros. O professor pode utilizar várias estratégias pedagógicas durante as aulas e, quando necessário, acrescentar objetivos complementares aumentando os componentes curriculares, procedimento essencial para o ensino desses estudantes (PCN, 1998 e Projeto Escola Viva, 2000). Do ponto de vista dos objetivos das adaptações, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), consideram ser fundamental priorizar os que ressaltam as capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante.

Ao tratar da avaliação, os documentos que orientam a prática das adaptações curriculares, recomendam a elaboração de novas técnicas e instrumentos para avaliar o estudante, adaptando-os para atender suas especificidades (PCN, 1998 e Projeto Escola Viva, 2000). Essa prática é fundamental para potencializar a aprendizagem dos estudantes com DI, haja vista que promovem mudanças nas ações pedagógicas, tornando as atividades apropriadas àqueles que necessitam dessa acessibilidade.

Portanto, garantir a acessibilidade curricular impõe à escola modificar a prática pedagógica em sala de aula. Para que isso aconteça, é fundamental o desenvolvimento de práticas diversificadas, com adequações ou adaptações curriculares e currículos flexíveis nas escolas, para que os estudantes sejam incluídos no processo educacional, possibilitando também a sua participação. Isso implica também em investir na formação do professor para uma efetiva adaptação curricular, ou seja, oferecer uma formação, no sentido de qualificá-los para planejar e implementar o currículo que contemple a acessibilidade.

5 CONTEXTO METODOLÓGICO

No sentido de compreender a realidade das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual em seus múltiplos aspectos, é que empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2015) se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos das interpretações que o pesquisador faz das pessoas (participantes) a respeito de seus modos de vida.

A pesquisa foi do tipo exploratória (Prodanov e Freitas, 2013), pois objetivou proporcionar maior familiaridade com o problema, explorando-o por meio da aplicação de questionários, com professores relatando suas experiências práticas frente ao problema estudado. Assim, o cenário da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental e Médio, da rede Pública Estadual, da cidade de

Castanhal, Pará.

A produção de dados utilizou como técnica, a aplicação de questionário/formulário on-line (*google forms*), realizado em 2022, a partir de uma formação, inicialmente realizada com 33 professores da referida escola e contemplou professores das disciplinas: Língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, biologia e artes. Destes 33 professores, 12 responderam ao formulário de forma anônima e escolhemos nomes do alfabeto grego (Xi, Psi, Ômega, Theta, Zeta, Rho, Beta, Kappa, Delta, Alfa, Phi, Gama).

Essa ação formativa fez parte de um projeto de pesquisa que aconteceu no âmbito do Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará-UFPA.

Escolhemos este tipo de instrumento para produção de dados, haja vista que ele permite uma aproximação do pesquisador com a situação investigada (Gil, 2008). O formulário elaborado e aplicado aos participantes seguiu os princípios e cuidados éticos definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS, o qual respalda a preservação das identidades e oficializa a intenção em participar da pesquisa.

O objetivo proposto nesse artigo, foi: compreender as percepções de professores sobre as adaptações curriculares e as limitações que ocorrem no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Para análise dos dados seguimos os princípios propostos por Moraes e Galiuzzi (2016), que sugerem uma Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD é “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p.13) objetivando a compreensão. Está fundamentada em estabelecer a unitarização (unidade empírica) do Corpus, a categorização e o metatexto, todos baseados no instrumento do formulário.

Desse modo, o quadro 1, especifica como foram organizados os fragmentos das narrativas retiradas do formulário (unitarização), buscando as aproximações e distanciamentos em suas respostas, para elencarmos as categorias iniciais e chegarmos posteriormente a uma nova proximidade com duas categorias finais: Aprimoramento profissional e Apoio humano e materiais, as quais apresentamos a seguir.

Quadro 1- Fluxo de análise das narrativas para a sistematização em categorias

UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL	CATEGORIZAÇÃO FINAL
Gama: A falta de capacitação adequada. Phi: Praticamente, não temos cursos de capacitação. Na verdade, há falta de debate. Fato este, o que dificulta resultados positivos.	Capacitação	Aprimoramento profissional
Phi: Falta de treinamento para realizar essa adaptação. Alfa: o maior desafio para realizar as adaptações curriculares para os estudantes com deficiência intelectual está na falta de formação continuada dos docentes. Praticamente, não temos cursos de capacitação, na verdade, há falta de debate. Fato este, o que dificulta resultados positivos. Kappa: O número elevado de alunos nas classes comuns; a falta de formação adequada de professores à diversidade dos alunos, entre outras. Beta: Falta de formação continuada, por parte dos órgãos públicos. Gama: Na verdade, com as orientações que recebo, não tenho tantas dificuldades.	Formação continuada	
Zeta: O fato de ter muitas turmas é uma dificuldade para conhecer os alunos Xi: Conhecer o interesse e motivações dos alunos Rho: O número elevado de alunos nas classes comuns. Ômega: Adaptação do conteúdo.	Quantidade de Turmas	Apoio humano e materiais
Xi: Produzir atividade adaptada. Psi: (...) Elaborar atividades adaptadas. Ômega: Materiais pra ajudar na inclusão Delta: Ter recursos materiais Theta: Produzir material dentro do conteúdo com a simplicidade necessária. Rho: Encontrar material adequado para adaptar ao conteúdo.	Recursos Materiais/ Disponibilidade de Recursos	
Kappa: Ter recursos materiais. Alfa: Materiais didáticos da minha disciplina para as etapas do fundamental e Médio.		
Theta: Aceitação da família.	Apoio familiar	
Zeta: Tempo para executar as adaptações. Beta: Adaptar para sua deficiência Delta: Falta de tempo, várias turmas, alunos, escolas e as múltiplas deficiências. Psi: Falta de tempo para planejar as atividades.	Organização e tempo	

Fonte: Elaborado pelas as autoras (2024).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Assim, conforme o quadro 1 é apresentado em dois eixos analíticos, no qual agrupamos as narrativas dos 12 professores participantes da pesquisa. Salientamos que essas duas categorias não englobam todas as possibilidades de discussões, à vista disto, as perspectivas de diferentes interpretações ainda podem ser realizadas em outros debates envolvendo a temática.

6.1 APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Nas narrativas dos professores acima, notamos que a falta de formação e o tempo para elaboração das atividades adaptadas são situações que evidenciam os desafios apontados pelos professores, tais realidades ficam evidentes nos relatos das professoras Beta que menciona “Falta de formação continuada, por parte dos órgãos públicos”, enquanto Gama corrobora citando “a falta de capacitação adequada”, já Delta destaca: “Falta de tempo, várias turmas, alunos, escolas e as múltiplas deficiências”. A partir dessas respostas percebemos que os desafios são muitos, mas antes de tudo, é preciso atuar na formação do professor para que saiba lidar com esses desafios.

Segundo Cruz (2013) e Mendonça (2013), a formação para os professores com o tema adaptação curricular, precisa ter como norte orientar os profissionais da educação com relação à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola. No que concerne às adaptações no processo avaliativo, seja de material, atividades ou provas, é necessário sensibilizá-los a “olhar” o estudante e perceber suas potencialidades e especificidades. Desse modo, propiciar uma mudança de perspectiva por parte deste profissional, saindo de uma visão clínica e impeditiva para uma percepção que vislumbra o estudante com possibilidades de avanços e conquistas.

O professor Alfa afirma que “o maior desafio para realizar as adaptações curriculares para os estudantes com deficiência intelectual está na falta de formação continuada dos docentes. Praticamente, não temos cursos de capacitação, na verdade, há falta de debate. Fato este, o que dificulta resultados positivos”. Dessa maneira, podemos notar que a formação continuada é importante para a sensibilização e mudança de atitude da escola em avaliar os estudantes com deficiência intelectual, e assim traçar objetivos que respeite e leve em consideração suas singularidades.

Esses desafios levantados a partir das falas dos professores são importantes para entendermos suas percepções, limitações e anseios diante das barreiras erguidas nas escolas com relação à inclusão. Ainda para Ribeiro e Lisboa (2022, p.17) “as formações precisam ser constantes para que a inclusão possa se efetivar na escola e as transformações nas práticas pedagógicas” possam ser visualizadas através de mudanças de atitudes, o que vai de encontro com o que diz Phi: “Praticamente, não temos cursos de capacitação.

Na verdade, há falta de debate. Fato este, o que dificulta resultados positivos”. Então, mais uma vez, fica evidente que a formação deve ser contínua e estimuladora para que os professores possam mudar suas práticas docentes contemplando a todos os estudantes sob sua responsabilidade.

Mendonça; Silva (2015) e Mieto (2010) apontam que o processo de inclusão tem como principal desafio a formação dos profissionais que atuam nos contextos escolares. Mendonça (2013) corrobora afirmando que a formação continuada se constitui em momentos de diálogos no ambiente

de trabalho, possibilitando aos docentes identificar as carências e refletir criticamente acerca do aprimoramento da sua própria prática. Por isso, a relevância da formação continuada, haja vista ela permitir o esclarecimento de dúvidas e trocas de experiências, possibilitando, posteriormente, transformações nas práticas pedagógicas.

6.2 APOIO HUMANO E MATERIAL

Outro aspecto destacado nas narrativas é a falta de apoio material, físico e estrutural para que a inclusão aconteça. Destacamos primeiramente a questão da quantidade de turmas que os professores do Ensino Fundamental e Médio precisam ter e a dificuldade que alguns sentem para conhecer seus estudantes, como reporta a professora Zeta “O fato de ter muitas turmas é uma dificuldade para conhecer os alunos”.

As escolas estaduais paraenses possuem em média 35 estudantes no Ensino Fundamental e 40 no Ensino Médio, por sala. Os professores horistas possuem uma jornada de trabalho de 150h mensais, o que faz com que o número de turmas para cada professor seja de 15 para os que ministram disciplinas de 2 horas aulas semanais; e de 5 turmas para os que ministram as disciplinas de português e matemática, que possuem uma carga horária de 6 horas aulas semanais. Desse modo, com tantas turmas e um número excessivo de estudantes fica humanamente impossível os professores darem conta de aulas diferenciadas e adaptadas a todas as necessidades do público alvo da educação especial. É isso que fica perceptível nas falas.

Sendo assim, entendemos também, que é necessário repensar a quantidade de alunos por turma, para que os professores possam ter condições de desenvolver um trabalho com qualidade e de fato inclusivo. Nesta direção, Ribeiro e Lisboa (2022, p.17) ressaltam a respeito da importância de “criar e recriar caminhos e estratégias para atingir as especificidades dos estudantes” possibilitando rupturas de paradigmas e superação de limitações por parte dos profissionais da educação.

Outros fatores ressaltados pelos professores foi quanto a disponibilidade de recursos materiais, isso aparece nas falas de Kappa: “Ter recursos materiais” e, Alfa: “Materiais didáticos da minha disciplina para as etapas do fundamental e Médio”. Desse modo, a escola precisa estar organizada para atender a todos os estudantes, oferecendo recursos materiais e humanos que atendam as necessidades individuais e possibilite a convivência para aprender juntos, interagindo num processo dinâmico, sem barreiras ou restrições (Baú, 2014).

As narrativas também indicaram desafios nas adaptações curriculares, que são recorrentes nos comentários dos professores, com relação a organização e tempo, nos quais destacamos a fala de Zeta: “Tempo para executar as adaptações” e de Beta: “Adaptar para sua deficiência”. Os recursos materiais

são apontados na fala de Xi: “Produzir atividade adaptada”; Psi: “(...) Elaborar atividades adaptadas”; Ômega: “Materiais pra ajudar na inclusão” e Theta: “Produzir material dentro do conteúdo com a simplicidade necessária”. Todos concordam que os desafios nas adaptações curriculares estão vinculados a produção de materiais e as limitações em saber como elaborar os mesmos.

Neste sentido, consideramos o ensino colaborativo mencionado por Capellini e Zerbato (2022) como uma alternativa para minimizar as dificuldades em produzir os materiais e para efetivar a inclusão no estado do Pará, levando em consideração a possibilidade de unir saberes e construir uma escola colaborativa que proporcione momentos de trocas de conhecimentos e experiências para que os profissionais atuantes na educação consigam sair da sua individualidade e passem a conviver em um ambiente com uma socialização de conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES

O processo educacional de pessoas com deficiência intelectual é muito mais complexo do que implementar estratégias e metodologias pedagógicas acessíveis. Ele envolve uma mudança na estrutura curricular da escola possibilitando que a mesma desenvolva uma cultura da formação continuada que garanta aos professores se qualificarem para atuar frente às novas demandas da educação contemporânea.

Neste sentido, os professores ouvidos na pesquisa revelaram a ausência de planejamento, bem como, de suporte pedagógico para atender à diversidade na sala de aula. Percebemos que a maioria desses profissionais, ainda não utiliza em suas práticas, as adaptações curriculares, para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Apontando a necessidade de formação continuada que aborde a temática entre os professores da escola, no sentido de instrumentalizá-los para o trabalho com um currículo dinâmico e acessível aos estudantes com deficiência intelectual. No intuito de possibilitar novas práticas pedagógicas acessíveis a estes estudantes.

Percebemos que a pouca oferta de formação continuada sobre a deficiência intelectual contribui para que as práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes continuem reproduzindo padrões de homogeneização do saber, da forma de aprender e de construir o conhecimento. Nesse sentido, além do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas e de um currículo adaptado a um currículo flexível planejado na perspectiva da inclusão, é preciso que a escola ressignifique seu conceito e a sua concepção sobre a forma do ser humano se desenvolver.

Contudo, para se efetivar a inclusão de alunos com deficiência intelectual, é imprescindível que a escola ofereça instrumentos, recursos e adaptações curriculares adequadas às características

desse grupo de estudantes. Ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se trata da inclusão.

REFERÊNCIAS

AARM- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução de Magda França Lopes. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. 2005. Visão Histórica. 2. ed. Brasília: MEC/ SEESP, v.5, n. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12658:projetoescola-viva&catid=192:seesp-esducacao-especial. Acesso em 16 jun. 2023.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 28p. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em 26 jul. 2023.

BAÚ, M. A. Formação de Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Volume 02 - Número 10. 2014. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/4227/Marlenec>. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 de mai. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: MEC/ SEF/ SEESP 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .

BRASIL. **Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327.2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** , 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 08 jun. 2023.

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

CAPELLINI, V. L. M. F; Zerbato, A.P. **O que é ensino colaborativo?**. 2 ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CAPELETTI, A. CARVALHO, R.C. Formação docente para lecionar aos alunos público-alvo da educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 55-70, Jan.-Jun., 2022.

CRUZ, M. L.R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 07. Mai. de 2024.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GARGHETTI, F.C.; MEDEIROS, J. G.; & NUERNBERG, A. H.(2013). Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, p.101-116. <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf> .

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

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial**, ano 14, nº 24, 2002.

JESUS, D. M. Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: construindo outros possíveis. In: Caiado, K. R.M; BAPTISTA; Jesus, D.M. (orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate** – Uberlândia: Navegando Publicações, p.141-158. 2017.

JESUS, D. M. e EFFGEN, A. P.S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G e GALVÃO FILHO, T.A. (org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p.17-24, 2012.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo : Moderna — (Coleção cotidiano escolar). 2003.

MARTINS, L.A.R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. MIRANDA, T.G. e GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. SALVADOR: EDUFBA, p. 25-38. 2012.

MENDES, E. G. A formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M. e BAPTISTA, C.R. (org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, p. 131-146, 2011.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MENDONÇA, F. L. de R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

MENDONÇA, F.L. de R.; Silva, D. N. H. **Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia.** Curitiba: Appris. 2015.

MIETO, G. S. M. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 34ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva.** 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M.C. P. A Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual na Contemporaneidade: análise das Práticas Pedagógicas e dos Processos de Ensino E Aprendizagem. In: Caiado, K. R. M.; Baptista, C. R. de; Jesus, D. M. (orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate** – Uberlândia: Navegando Publicações, p.265-286. 2017.

OLIVEIRA, É. S. **O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual.** 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.

PRODANOV, C.C.; Freitas, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

PREZOTTO, M. ; FERREIRA. L.H. ; ARAGÃO, A.M.F. . Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, v. 1, p. 20-33, 2015.

SANTOS, J. M. O.; Lima, P. G. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, SP, volume 01, número 1, p. 63-70. 2020. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315/1192>. Acesso em 04 jul. 2023.

SOUZA, D. M., M.I.B. **Inclusão escolar e deficiência mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva.** AMOSTRA ACADÊMICA DA UNIMEP, 6., 2008, Piracicaba, SP. Anais... Piracicaba, SP: Unimep, 2008.

RIBEIRO, D. N. C.; LISBOA, G. T. C. **A inclusão de alunos com deficiência e o ensino de ciências da natureza: uma análise da compreensão de professores da área sobre o trabalho colaborativo e a ação pedagógica.** **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/15402>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio. 2024.

SASSAKI, R. Ki. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SILVA, J. S. da. (In)Acessibilidade na Graduação em Pedagogia: Narrativas de uma Universitária com Deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 1, 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 13, p. 9-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023