

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

HULDA SOARES DOS SANTOS MARACAÍPES

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM ESTUDO DE CASO PARA MATEMÁTICA**

JATAÍ
2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Oficina Pedagógica | |

Nome Completo do Autor: Rita Rodrigues de Souza

Matrícula:

Título do Trabalho: Oficina – Mediação entre Professores, estudantes e o Conhecimento

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 19 de fevereiro de 2026.



Documento assinado digitalmente

HULDA SOARES DOS SANTOS MARACAIPIES

Data: 24/02/2026 13:01:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

HULDA SOARES DOS SANTOS MARACAÍPES

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM ESTUDO DE CASO PARA MATEMÁTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação e da Sala de Aula

Orientadora: Dra. Rita Rodrigues de Souza.

JATAÍ

2025

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO PARA MATEMÁTICA**, sob orientação de Rita Rodrigues de Souza, apresentada pela aluna **Hulda Soares dos Santos Maracaípes (20231020280043)** do Curso **Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **13:00** do dia **01/12/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rita Rodrigues de Souza** (Presidente)
- **Sandra Regina Longhin** (Examinadora Interna)
- **Vanderlei Balbino da Costa** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Título do produto educacional vinculado à dissertação: Oficina - Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rita Rodrigues de Souza** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rita Rodrigues de Souza** (596.503.971-91), em **01/12/2025 16:12:47** com chave **b92a365ecce911f0ab4a005056a537a4**.
- **Sandra Regina Longhin** (036.626.318-81), em **01/12/2025 16:19:25** com chave **a628097ccee11f0bb80005056a537a4**.
- **Vanderlei Balbino da Costa** (384.795.241-20), em **01/12/2025 16:13:06** com chave **c470e22ecce911f0a143005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 02/12/2025

Código de Autenticação: 666466



Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Maracaípes, Hulda Soares dos Santos.

Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: um estudo de caso para matemática [manuscrito] / Hulda Soares dos Santos Maracaípes. - 2025.

ccii; 202 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Rodrigues de Souza.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2025.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Adaptação curricular. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino de Matemática. 5. Formação docente. I. Souza, Rita Rodrigues de. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Dedico esta dissertação ao meu querido pai Antônio Soares dos Santos (*in memorian*), que, mesmo não estando fisicamente presente, continua sendo minha inspiração diária. Sua força, sabedoria e amor incondicional sempre guiaram meus passos e me ensinaram a nunca desistir dos meus sonhos. Cada conquista minha carrega um pouco de você, dos seus ensinamentos e do seu exemplo de perseverança inabalável. Sei que, se estivesse aqui, estaria orgulhoso. Esta jornada também é sua, pois foi com você, pai, que aprendi o valor do conhecimento, da honestidade e da dedicação. Com eterna saudade e amor, esta vitória é para você, pai!

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa representa não apenas um marco acadêmico, mas também um reflexo do compromisso com a inclusão e a promoção da qualidade educacional para todos(as). Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar em cada etapa desta jornada, guiando meus passos e fortalecendo minha fé, especialmente nos momentos mais desafiadores. Com Ele, aprendi que, mesmo quando o chão me parece faltar, há sempre um propósito e uma direção. Obrigada, Senhor, por me alcançar dia a dia com Teu amor e misericórdia, renovando minhas forças para prosseguir.

O desenvolvimento desta pesquisa exigiu dedicação, tempo e ajustes, sendo um exercício contínuo de aprendizagem e superação. Essa trajetória só foi possível graças ao apoio e colaboração de pessoas especiais.

À minha família, minha base e refúgio, expresso meu amor e gratidão imensuráveis. Aos meus pais, em especial ao meu querido pai (*in memoriam*), cuja ausência física nunca apagará o legado de amor, valores e ensinamentos que me deixou. À minha mãe, pelo carinho e incentivo constantes. Ao meu amado esposo, pelo companheirismo e paciência incondicionais, compreendendo minhas ausências e torcendo pela mais mínima conquista. Aos meus filhos e netos, minha fonte inesgotável de motivação e alegria, que me impulsiona a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

À minha orientadora, profa. Dra. Rita Rodrigues de Souza, sou profundamente grata pela orientação cuidadosa, pela paciência e pela sabedoria com que me guiou ao longo de cada etapa deste trabalho. Sua dedicação, ética e sensibilidade fizeram toda a diferença na construção deste trabalho, permitindo-me enxergar a pesquisa com outros olhos, ampliando minha visão acadêmica e profissional. Obrigada pelos conselhos, a cada sugestão e por acreditar no meu potencial. Sinto-me honrada por tê-la como orientadora e por compartilhar essa jornada sob sua orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí, minha sincera gratidão pelo conhecimento compartilhado, pelos debates enriquecedores e pelo incentivo constante.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa, Profa. Sandra Longhin, agradeço imensamente pelas considerações e sugestões que proporcionaram maior solidez e profundidade a este estudo. A contribuição de ambos foi essencial para o aprimoramento deste trabalho.

Aos amigos que esta jornada acadêmica me apresentou, meu carinho e agradecimento especial: Prof. Valdir Merib, por me oferecer carona para as aulas presenciais em Jataí-GO; Prof. Roni França Silva, hoje mestre, pela paciência, auxílio e generosidade, sempre disposto a ajudar. O suporte de vocês foi fundamental para que eu conseguisse concluir esta etapa tão desafiadora.

Aos meus amigos pessoais: Prof. Dr. Olegário Rosa Toletto e Dra. Eleomar Vilela de Moraes; Prof. Me. Osvaldo Neves Junior e Prof. Me. Juliana Ferreira Florentino, minha profunda gratidão pelo incentivo constante, pelas palavras de apoio nos bastidores e por celebrarem comigo cada conquista ao longo deste percurso de aprendizagem. A presença de vocês tornou esta jornada ainda mais significativa.

Encerro este agradecimento com a certeza de que cada desafio superado, cada aprendizado adquirido e cada laço fortalecido ao longo deste percurso foram fundamentais para minha formação. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Muito obrigada!

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”*
Mário Quintana

RESUMO

Maracaípes, Hulda Soares dos Santos. **Adaptações Curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual**: um estudo de caso para Matemática. 2025. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática – Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2025.

A educação inclusiva assegura o direito à aprendizagem de todos os estudantes, impondo desafios à prática docente, especialmente no ensino de Matemática. Nesse contexto, as adaptações curriculares tornam-se fundamentais para atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência intelectual. Assim a dissertação intitulada “Adaptações Curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual: um estudo de caso para Matemática”, tem como objetivo investigar e analisar as concepções e os desafios enfrentados por professores de Matemática do Ensino Fundamental II no processo de implementação de adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual, em uma escola pública estadual localizada no município de Aragarças-GO. Com abordagem qualitativa e natureza aplicada, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de uma oficina formativa com professores atuantes no ensino de Matemática. O estudo fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, nos autores teóricos como Vygotsky (2022), Heredero (2010), Glat e Plestch (2013), bem como nas Diretrizes legais brasileiras que normatizam a Educação Especial (EE) no Brasil, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os resultados evidenciam que, embora haja avanços legislativos, quanto ao direito à educação para todas as pessoas, persistem lacunas significativas no que se refere à prática pedagógica inclusiva, especialmente no tocante à formação docente, ao tempo destinado ao planejamento de ações individualizadas e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados às especificidades dos alunos com deficiência intelectual. A investigação demonstrou que, embora docentes reconheçam a relevância das adaptações curriculares, muitos não se sentem preparados para elaborá-las e aplicá-las de forma sistemática, o que compromete a efetividade da inclusão escolar. Os docentes relataram dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada, à sobrecarga de trabalho e ao desconhecimento de práticas pedagógicas inclusivas ainda são recorrentes. Como resposta a essas demandas, foi concebido um produto educacional — a oficina “Mediação entre professores, alunos e o conhecimento” —, com a proposta de oferecer um espaço formativo, reflexivo e colaborativo, subsidiando os professores na elaboração de estratégias pedagógicas

adaptadas e promovendo um ensino de Matemática mais acessível, participativo e equitativo. Conclui-se que, para além das normativas legais, é necessário o fortalecimento das políticas de formação continuada, do trabalho interdisciplinar, colaborativo e do compromisso ético com a diversidade, a fim de que a adaptação curricular seja compreendida como prática pedagógica essencial à consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Adaptação curricular; Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Ensino de Matemática; Formação docente.

ABSTRACT

Maracaípes, Hulda Soares dos Santos. **Adaptações Curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual:** um estudo de caso para Matemática. 2025. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática – Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2025.

Inclusive education ensures the right to learning for all students, posing challenges to teaching practice, especially in mathematics education. In this context, curricular adaptations become fundamental to meeting the educational needs of students with intellectual disabilities. Thus, the dissertation entitled "Curricular Adaptations for Students with Intellectual Disabilities: a case study for Mathematics" aims to investigate and analyze the conceptions and challenges faced by mathematics teachers in the second cycle of elementary school in the process of implementing curricular adaptations for students with intellectual disabilities in a state public school located in the municipality of Aragarças-GO. With a qualitative and applied approach, the research was developed through a literature review, document analysis, semi-structured interviews, and the application of a training workshop with teachers working in mathematics education. This study is based on the principles of inclusive education, on theoretical authors such as Vygotsky (2022), Heredero (2010), Glat and Plestch (2013), as well as on Brazilian legal guidelines that regulate Special Education (SE) in Brazil, including the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/96), the National Curriculum Parameters (Brazil, 1998) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008). The results show that, although there have been legislative advances regarding the right to education for all people, significant gaps persist in terms of inclusive pedagogical practice, especially concerning teacher training, the time allocated to planning individualized actions, and the availability of pedagogical resources appropriate to the specific needs of students with intellectual disabilities. The investigation demonstrated that, although teachers recognize the relevance of curricular adaptations, many do not feel prepared to develop and apply them systematically, which compromises the effectiveness of school inclusion. Teachers reported difficulties related to initial and continuing training, work overload, and a lack of knowledge of inclusive pedagogical practices, which are still recurrent. In response to these demands, an educational product was conceived — the workshop "Mediation between teachers, students, and knowledge" — with the aim of offering a formative, reflective, and collaborative space, supporting teachers in the development of adapted pedagogical strategies and promoting a more accessible, participatory, and equitable mathematics education. It is concluded that, beyond legal regulations, it is necessary to strengthen continuing education

policies, interdisciplinary and collaborative work, and an ethical commitment to diversity, so that curricular adaptation is understood as an essential pedagogical practice for the consolidation of a truly inclusive school.

Keywords: Curriculum adaptation; Intellectual disability; Inclusive education; Mathematics teaching; Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trajetória histórica da Educação Especial	64
Figura 2 - Fundamentos legais relacionado à Educação Especial	67
Figura 3 - Participação do integrantes da Oficina formativa e entrega de mimo pedagógico.	69
Figura 4 – Inclusão do aluno no contexto escolar	71
Figura 5 - Estudo de caso na prática inclusiva	74
Figura 6 - Momento de estudo e reflexão sobre a vida de Noah e a DI	76
Figura 7 - Abordagem lúdica no atendimento aos estudantes com DI.....	80
Figura 8 - Desenvolvimento dos recursos lúdicos pelos professores	81
Figura 9 - Implementação de adaptações curriculares significativas	84
Figura 10 - Entrega dos relatórios do aluno Pedro Santos, realizada pela professora do AEE aos participantes da oficina.....	89
Figura 11 - Planejamento e confecção de material adaptado para o aluno com DI	92
Figura 12 - Pedro resolve expressões numéricas com apoio pedagógico e recursos concretos adaptados	94
Figura 13 - Materiais concretos de apoio ao ensino de expressões numéricas.....	97
Figura 14 - Mediação do professor regente – explicação de exercício em sala de aula.....	100
Figura 15 - Atuação de Maria com o aluno DI durante a atividade adaptada, alinhada à proposta da turma	100
Figura 16 - Pedro realizando as atividades em sala de aula, evidenciando sentimento de pertencimento ao grupo	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos alunos da Educação Especial por período, diagnóstico e gênero (2024)	55
Quadro 2 - Organização dos encontros da Oficina - Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento.....	62
Quadro 3 - Planejamento de aula: Equação de 1º Grau – Turma regular e Adaptação Curricular para o aluno Pedro Santos (8º ano).....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Deficiência Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAF	Coordenadora Administrativa Financeira
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPFOR	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAI	Profissional de Apoio à Inclusão
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PcD	Pessoa com Deficiência
PDF	Formato Portátil de Documento
PDI	Planejamento de Desenvolvimento Individual
PE	Produto Educacional
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTT1	Produto Técnico e Tecnológico 1
PM	Professor de Matemática
QI	Coeficiente de Inteligência

SEDUC	Secretarias Estaduais de Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Secretarias Municipais de Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUEE	Serviço de Utilidade Escolar e Educacional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSIVAS NO BRASIL.....	25
2.1	Configuração histórica das políticas inclusivas de pessoas com deficiência.....	25
2.2	Deficiência Intelectual: conceituação e características.....	32
2.3	Da teoria à prática: compreendendo as adaptações curriculares em Matemática em uma perspectiva inclusiva	36
2.4	Adaptação curricular e inclusão: desafios da formação docente no ensino de Matemática	46
3	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	52
3.1	Caracterização da pesquisa.....	52
3.2	Participantes.....	53
3.3	Instrumentos/Procedimentos de Coleta de Dados	54
3.4	Análise dos Dados	56
4	PRODUTO EDUCACIONAL	57
4.1	Participantes da oficina	57
4.2	Local de coleta de dados da oficina	57
4.3	Instrumentos e materiais.....	58
4.4	Percepções iniciais dos participantes sobre inclusão e adaptação curricular	58
4.5	Descrição dos momentos da oficina.....	60
4.5.1	<i>Primeiro Módulo</i>	63
4.5.2	<i>Segundo Módulo</i>	70
4.5.3	<i>Terceiro Módulo</i>	79
4.5.4	<i>Quarto Módulo</i>	83
4.5.4.1	<i>Construção de aulas adaptadas e sua aplicação em sala de aula</i>	91
4.5.4.1.1	<i>Materiais utilizados</i>	96
4.5.4.1.2	<i>Avaliação e aprendizagem</i>	97
4.5.4.2	<i>Integração de práticas sociais no ambiente educacional</i>	98
4.5.4.2.1	<i>Resultados Obtidos</i>	102
5	ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	104
5.1	Contribuições do produto educacional para os professores na inclusão e adaptação curricular	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	118
	ANEXOS	187

1 INTRODUÇÃO

A trajetória educacional das pessoas com deficiência (PcD) foi marcada por lutas intensas em prol de reconhecimento dos direitos delas. Políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas transformaram a educação no mundo. Um marco global e significativo nesse processo foi a Declaração de Salamanca, documento elaborado pela Unesco, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. Esse documento atribuiu parâmetros fundamentais para a inclusão de PcD. O direito à educação para todos foi reafirmado, estabelecendo diretrizes essenciais para que 92 países, entre eles o Brasil, se comprometessem com a promoção de práticas inovadoras e inclusivas.

No contexto brasileiro, podemos afirmar que, depois de décadas, mudanças ocorreram na legislação: o Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996) é direcionado à Educação Especial (EE), definindo e assegurando currículos, métodos, recursos e uma organização própria para atender às necessidades específicas das PcD (Brasil, 1996).

A promulgação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial e Básica (Brasil, 2001a) impulsionou a matrícula de estudantes com deficiência, priorizando sua inclusão em escolas regulares. Essa iniciativa buscou não apenas assegurar o acesso e a permanência desses alunos no ambiente escolar, mas também favorecer o pleno desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Com base nessas deliberações, o direito à educação foi amplamente consolidado nos princípios e diretrizes constitucionais do Brasil, demonstrando o compromisso do país na construção de uma sociedade inclusiva. O sistema educacional brasileiro, no entanto, ainda enfrenta desafios expressivos, especialmente no que se refere à implementação de medidas que assegurem a acessibilidade e eliminem os obstáculos ao aprendizado. Entre esses desafios, destacam-se: (I) a insuficiência da formação inicial e continuada para o trabalho com a diversidade e com o público-alvo da educação especial; (II) a permanência de modelos curriculares homogêneos, pouco sensíveis às singularidades dos estudantes; (III) a ausência ou escassez de materiais didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas adequadas; (IV) as barreiras arquitetônicas e comunicacionais presentes em muitas instituições de ensino; e (V) a persistência de atitudes preconceituosas e práticas pedagógicas excludentes no cotidiano escolar. Tais aspectos são discutidos por diferentes estudos que analisam os limites e possibilidades da educação inclusiva no Brasil, como os de Lopes (2010), ao enfatizar a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas na escola regular, e de Glat e Pletsch (2012,

2013a), ao evidenciar que a efetivação das propostas inclusivas depende da adaptação curricular, da reorganização do trabalho pedagógico e da superação de uma cultura escolar que ainda tende à homogeneização dos estudantes.

Para enfrentar essas questões, têm sido adotadas estratégias fundamentais que buscam à garantia o acesso e a inclusão, tais como implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o apoio pedagógico itinerante, a oferta de formação continuada aos profissionais da educação para o trabalho com a diversidade, a disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologias assistivas, bem como a proposição de adaptações curriculares e de práticas avaliativas diferenciadas.

Essas estratégias encontram respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, ao reafirmar a EE como modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, tais estratégias dialogam com estudos que ressaltam a centralidade da adaptação curricular e da adequação das práticas pedagógicas como condições essenciais para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual¹ (DI) em contextos inclusivos (Lopes, 2010; Glat e Pletsch, 2012, 2013a).

Dentre essas medidas, a “adaptação curricular” destaca-se por sua proposta de ajustar o currículo às especificidades do aluno, buscando promover mudanças nas práticas pedagógicas e torná-las adequadas àqueles que necessitam de um suporte nesse processo.

As adaptações curriculares são ajustes e mudanças promovidos nas diferentes instâncias curriculares, como resposta às necessidades dos alunos, favorecendo, assim, as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (Aranha, 2005, p.13).

Diante do contexto exposto, a investigação “adaptação curricular”, no ensino de Matemática para crianças com DI, emergiu a partir da experiência profissional no campo de Pedagogia. Em 2008, atuei como professora de apoio à inclusão em uma escola da rede pública estadual no município de Aragarças, Goiás. Essa vivência possibilitou-me o acompanhamento

¹ A deficiência intelectual caracteriza-se pelo funcionamento de incapacidade intelectual significativamente abaixo da média, geralmente expresso por quociente de inteligência inferior 70-75, associada a limitações no funcionamento adaptativo, como comunicação, autonomia, habilidades sociais, autoproteção, uso de recursos comunitários e manutenção da segurança pessoal, evidenciando a necessidade de apoio. A intervenção envolve ações educacionais, orientação familiar e suporte social. Adaptado de SULKES, Stephen Brian. *Intellectual Disability*, Golisano Children’s Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry.

direto do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Ao observar a escolarização dos alunos com DI, tornaram-se evidentes os desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes para acompanhar os conteúdos propostos em sala de aula, especialmente aqueles relacionados ao raciocínio lógico e à Matemática. Em muitos casos, tais dificuldades resultavam na falta de motivação dos alunos para dar continuidade à trajetória escolar.

Com o passar dos anos, a atuação na educação passou a ser desenvolvida em outra perspectiva, do âmbito da SRM, onde foi possível acompanhar trabalho realizado pelos professores em sala de aula e oferecer suporte pedagógico aos estudantes com deficiência. Durante esse período, observou-se que a relação entre aluno, professor e aprendizagem apresentavam barreiras que comprometiam o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, muitas vezes, conduzindo-os a uma participação limitada ou à condição de alheios ao processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade dialoga com Melo (2020), ao evidenciar que as práticas curriculares, quando não consideram as diferenças e as múltiplas formas de participação dos sujeitos, tendem a reforçar processos de exclusão e a comprometer a construção de subjetividades no contexto escolar.

Nesse processo, muitos professores, informalmente, relatavam-me as dificuldades enfrentadas no atendimento e no desenvolvimento de atividades pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência, sobretudo diante do número crescente de estudantes em sala de aula. Essa realidade restringe a possibilidade de acompanhamento individualizado, essencial ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com DI, comprometendo as estratégias pedagógicas e a atenção que esses estudantes demandam. Conforme assinala Tardif (2002), o trabalho docente se desenvolve em contextos complexos e heterogêneos, nos quais os professores precisam mobilizar diferentes saberes em condições institucionais que nem sempre favorecem práticas pedagógicas diferenciadas e individualizadas.

Essa realidade evidencia um cenário preocupante, especialmente diante dos números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e do Censo Escolar (2023): há mais de 1,7 milhão de alunos com deficiência no ensino regular, totalizando 1.771.430 matrículas. Segundo dados do instituto, desses, 53,7% correspondem a estudantes com DI, representando um contingente de 952.904 estudantes (Brasil, 2024a).

O Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2024b), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, destaca que a inclusão desses estudantes em classes comuns do ensino regular tem apresentado um crescimento progressivo ao longo dos anos. Apesar dos avanços representados pelo ingresso desses alunos, no ensino

regular, o seu pleno direito de estar e permanecer na escola ainda é um desafio, evidenciando que a inclusão educacional e social ainda está longe de ser plenamente concretizada.

Simplesmente acomodar esses alunos em uma sala de aula não é suficiente, “precisamos ressignificar o conceito de deficiência, para que, de fato, essas pessoas tenham seus direitos garantidos e efetivados na convivência entre seus pares” (Figueiredo, 2010, p. 42).

A busca por serviços e estratégias que promovam sucesso de aprendizagem dos estudantes com deficiência é, hoje, um grande desafio para muitos professores expostos a essa nova realidade educacional. Essa necessidade está conectada a um dos princípios fundamentais da Declaração de Salamanca, que afirma: “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades” (Brasil, 1994a, p.1).

Acolher e apoiar alunos com deficiência em sala de aula é um fator importante, mas familiarizar-se com suas características únicas e desenvolver uma habilidade de responder adequadamente a tais especificidades requer do educador uma atuação em meio às diferenças, utilizando recursos e serviços especializados.

Nesse sentido, a adaptação curricular torna-se uma ferramenta facilitadora, promovendo equidade tanto de forma coletiva quanto individual, permitindo, de fato, a participação integral dos alunos nas atividades propostas em sala de aula. A adaptação implica uma proposta curricular e práticas pedagógicas fundamentadas em critérios que definem: “o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (Brasil, 1998, p.33).

Diante das crescentes dificuldades que os professores de Matemática do Ensino Fundamental II enfrentam ao ajustar as práticas educacionais às particularidades individuais de cada aluno, especialmente os alunos com DI, emergem barreiras relacionadas ao tempo e ao planejamento, a definição de objetivos acessíveis e critérios de avaliação, à seleção/produção de tarefas graduadas e materiais acessíveis (incluindo tecnologias assistivas), à parceria entre a sala regular e AEE, bem como à acessibilidade e ao registro sistemático de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e/ou Plano Educacional Individualizado (Zabala, 1998; Sacristán, 2000; Tardif, 2016; Sassaki, 2005; Glat; Pletsch, 2013a). Esta pesquisa procura responder a seguinte pergunta: de que maneira os professores de Matemática do Ensino Fundamental II compreendem e utilizam a adaptação curricular no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual em uma unidade escolar da rede pública estadual em Aragarças-GO?

É pertinente esclarecer que, embora já existisse interesse em estudos relacionados ao tema, foi com a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí, especificamente na linha de pesquisa Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática, que surgiu a oportunidade de aprofundar a investigação e delimitar essa problemática de estudo de maneira mais consistente. Essa experiência acadêmica tornou-se fundamental para o desenvolvimento de uma análise mais detalhada e crítica sobre a adaptação curricular.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender se os docentes de Matemática do Ensino Fundamental II utilizam a adaptação curricular no ensino dos alunos com DI, analisando suas concepções e desafios na rede pública estadual de Aragarças/GO. Como objetivos específicos, buscamos: a) analisar as políticas públicas de Educação Especial (EE) e adaptação curricular no ensino de Matemática, investigando sua aplicabilidade no contexto escolar e nas práticas pedagógicas do docente; b) compreender as concepções e desafios enfrentados pelo professor de Matemática no Ensino Fundamental II em relação à adaptação curricular para estudantes com DI; e c) elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam a adaptação curricular no ensino de Matemática, promovendo práticas que respeitem as necessidades individuais dos estudantes com DI na rede pública estadual de Aragarças-GO.

Com intuito de atender às demandas identificadas no contexto da inclusão escolar, esta pesquisa pondera os principais obstáculos enfrentados pelo o professor de Matemática do Ensino Fundamental II no desenvolvimento e na aplicação de adaptações curriculares em sala de aula destinadas aos alunos com DI no Ensino Fundamental II. Além disso, propõe-se a criação de um Produto Educacional (PE) que contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas desses docentes, oferecendo-lhes subsídios teórico-práticos que favoreçam a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos referidos estudantes.

Por certo, por meio desta pesquisa, obtivemos a compreensão as dificuldades apontadas pelos docentes de Matemática no atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula, além de incentivar a reflexão acerca da importância de investir em formação docente. Por meio da oficina “Mediação entre professores, alunos e o conhecimento”, buscamos possibilitar *insights* que auxiliassem os professores no reconhecimento das especificidades dos alunos inseridos nesse contexto educacional. Dessa maneira, a presente pesquisa não se limita a garantir o aprendizado dos estudantes, mas também evidencia aos docentes a possibilidade de atuação pedagógica a partir da compreensão das limitações, habilidades e potencialidades dos

alunos. Conforme Zabala (1998), o planejamento e a prática pedagógica devem considerar a diversidade dos alunos, de modo a promover aprendizagens significativas por meio de estratégias adequadas às suas necessidades educacionais.

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco seções. A seção 1 corresponde a esta introdução, que apresenta o tema da pesquisa, sua justificativa e os objetivos propostos. Na seção 2, intitulada Políticas educacionais e inclusivas no Brasil, aborda-se a evolução histórica das políticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, com ênfase no contexto brasileiro, evidenciando os avanços e desafios ao longo do tempo. Em seguida, ainda na seção 2, aborda-se a temática da DI no sistema educacional, analisando sua trajetória e implicações no processo de ensino aprendizagem. Também nessa mesma seção, destaca-se a adaptação curricular como ação fundamental no ensino de Matemática para alunos com DI, compreendendo-a um instrumento essencial para a promoção da acessibilidade e da qualidade do ensino. Por fim, são discutidos os desafios e perspectivas na formação docente para a inclusão educacional, compreendido como fatores determinantes para a efetivação das adaptações curriculares no cotidiano da sala de aula.

Na seção 3, são descritos os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados. Explicitam-se o percurso metodológico e os critérios adotados para interpretação dos resultados, os quais foram examinados à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo.

A seção 4 é dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos relacionados ao Produto Educacional (PE), detalhando-se sua concepção, estruturação e aplicação e também a análise de cada módulo proposto. Nessa seção, é descrito o processo de construção da adaptação curricular no ensino de Matemática, incluindo o passo a passo de sua implementação em sala de aula, com foco no atendimento das necessidades específicas de um estudante com DI.

A seção 5 é dedicada à apresentação dos resultados e à discussão detalhada dos dados obtidos durante o processo investigativo, promovendo uma análise fundamentada no referencial teórico adotado. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais, nas quais se realizam reflexões sobre os resultados, destacando-se as contribuições alcançadas, as limitações identificadas durante o estudo e sugestões para pesquisas futuras. Após essa seção, incluíam-se as referências que deram respaldo teórico ao estudo. Complementando o trabalho, foram inseridos anexos e apêndices, que incluem materiais suplementares e documentos relevantes ao domínio público e acadêmico.

Dessa forma, na próxima seção serão analisadas as políticas públicas de inclusão

educacional no Brasil, com o foco nas pessoas com deficiência intelectual, nas práticas de adaptação curricular e no papel da formação docente.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSIVAS NO BRASIL

Esta seção busca evidenciar as transformações ocorridas nas políticas públicas de inclusão educacional no Brasil, especialmente aquelas voltadas para as pessoas com DI. A análise compreende o percurso histórico dessas políticas e o impacto que essas mudanças promovem nas práticas de adaptação curricular. Além disso, discute o papel da formação docente, ressaltando como o processo formativo contribui significativamente para a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à educação das PcD.

2.1 Configuração histórica das políticas inclusivas de pessoas com deficiência

Ao longo das diversas fases da História, a percepção social sobre as PcD desenvolveu-se de maneira desfavorável, refletindo as concepções predominantes de cada período. A exclusão social, por muito tempo impregnada na sociedade capitalista — excludente em sua raiz —, impõe padrões perpétuos de normalidade aos sujeitos que não se ajustam às normas e valores dominantes, atingindo de modo particular as pessoas com deficiência, que passam a ser vistas como corpos e trajetórias que destoam do ideal de produtividade, autonomia e eficiência valorizado por esse modelo de sociedade. Nesse sentido, Poulin (2010, p.17) define a “exclusão social como marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem na sociedade”. Figueiredo (2010, p. 26) afirma que “historicamente, pode-se constatar, que as pessoas com deficiência carregaram o estigma de serem vistas como diferentes e indignas da convivência em sociedade entre pessoas com desenvolvimento típico”.

No século XVI, ocorreu a criação de asilos e abrigos com a finalidade de isolar pessoas que não correspondiam aos padrões que a sociedade considerava normais. Conforme relata Fernandes (2013, p.41), o objetivo era “enclausurar aqueles que não se enquadravam nos padrões de normalidade”. Esse movimento ficou amplamente conhecido como o “Período da Segregação”, no qual as PcD eram consideradas fora dos padrões convencionais.

Com o passar do tempo, na esteira das transformações sociais ocorridas após a Revolução Francesa, surge uma nova classe, a “burguesia”, acompanhada por um novo modo de produção, o “capitalismo”. Essa mudança social, marcada pela divisão em classes sociais, baseava-se na relação entre o capital e trabalho, como explica Fernandes (2013):

Na nova sociedade em que a exploração do trabalhador é condição para geração de lucro e acúmulo de riquezas, todas as ferramentas necessárias à

proliferação do capital são exploradas a mão de obra de mulheres, crianças e, pela primeira vez, pessoas com deficiência passam a ser fonte de acumulação de riqueza (Fernandes, 2013, p. 42).

Historicamente, as PcD escalaram foram submetidas a paradigmas de exclusão e segregação, conformados por padrões normativos de “normalidade”. Mudanças significativas ocorreram após a Segunda Guerra Mundial, quando veteranos de guerra retornaram mutilados e/ou com sequelas irreversíveis, demandando novos tratamentos e políticas inclusivas (Sassaki, 2010). Esse cenário levou governos e organizações internacionais a adotarem medidas de proteção aos direitos fundamentais das PcD. Nesse contexto, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental² (ONU, 2006) constituiu um marco global na garantia dos direitos das PcD, especialmente aquelas com DI. Tal declaração estabeleceu responsabilidades específicas para o Estado e para as famílias, enfatizando o respeito ao livre-arbítrio e às capacidades individuais de cada pessoa (Sassaki, 2010).

No Brasil, no final do século XX, diversas propostas educacionais foram desenvolvidas com o intuito de garantir a universalização do direito ao acesso (e permanência) de todos os alunos a uma escola de qualidade. Um marco significativo nesse processo foi a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) que estimulou ações e movimentos em defesa da “Escola Inclusiva”. Segundo Figueiredo (2010, p. 29), “Todos têm acesso à educação no ensino regular”, enfatizando que essa foi a primeira vez que o país formalmente reconheceu os direitos fundamentais das PcD em âmbito nacional.

Em meados da década de 1990, surgiram outras legislações derivadas de acordos internacionais, estabelecendo importantes marcos políticos na garantia dos direitos das PcD. Destacam-se o Artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009). A Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) e, posteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também se consolidaram como documentos fundamentais nesse contexto. Como exemplo, evidenciamos um trecho da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.03):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e

² Neste texto, utiliza-se o termo “deficiência mental”, conforme o uso vigente à época da produção do conteúdo. Atualmente, o termo preferencial e recomendado é “deficiência intelectual”, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, adotada em 2006 e em vigor desde 2008.

a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Considerando o que foi exposto, a educação para todos constitui-se um direito fundamental, essencial ao desenvolvimento humano, independentemente dos desafios cotidianos que possam limitar o acesso à aprendizagem. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca destaca-se como um marco que estabelece “políticas, princípios e práticas de Educação Especial e influência direta as políticas públicas educacionais” (UNESCO, 1994, p. 1).

Diante da mobilização mundial, em prol da inclusão educacional, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), o Estado brasileiro assumiu o compromisso de garantir, gratuitamente, o acesso à Educação Básica para todos. Dessa maneira, a educação inclusiva configura-se em uma abordagem inovadora no sistema educacional, buscando assegurar o ensino a todos os estudantes, respeitando suas especificidades individuais. A legislação brasileira reforça que a sociedade deve pautar-se por relações que valorizem a diversidade humana e reconheçam as diferenças individuais, destacando, ainda, a necessidade de um esforço coletivo para promover a igualdade de oportunidades e garantir o desenvolvimento integral e qualitativo em todos os aspectos da vida (Brasil, 2001a).

O Brasil implementou políticas que, atendendo às demandas da sociedade, incluíram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Essas diretrizes estabeleceram orientações para a oferta do AEE, priorizando sua realização em SRM.

Essas medidas tiveram como finalidade promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas. Com base nas garantias legais estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), buscou-se assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público da Educação Especial (PEE) — PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação — na rede regular de ensino. Assim, o direito à inclusão escolar, em condições de equivalência com os demais educandos, passou a garantir a esses estudantes o acesso à educação regular e sua permanência na rede comum de

ensino.

As Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) viabilizaram a criação de SRM, apoio itinerante à inclusão, adaptação curricular, avaliação para a diversidade, dentre outras medidas, visando facilitar a aprendizagem dos estudantes PEE. Com essas políticas, a EE, que até então era vista como um sistema paralelo e, muitas vezes, segregado, se transformou em um complemento vital para que a escola de ensino regular pudesse atender a esse grupo de alunos. Essa integração envolveu um conjunto de medidas e estratégias para atender às necessidades educativas dos alunos com deficiência no ensino regular. Lopes (2010) ressalta a importância de a escola regular adotar ações e práticas educativas que sejam inclusivas, respeitando a individualidade de cada aluno.

Neste contexto, Glat e Pletsch (2012) afirmam que a implementação de propostas educacionais inclusivas depende diretamente da adaptação curricular e da adequação das práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. As autoras ressaltam, ainda, que as escolas mantêm, predominantemente, uma estrutura homogênea, que parte da ideia de que todos os estudantes devem se ajustar a um único modelo de ensino. Portanto, o processo de inclusão das PcD exige realização de múltiplas ações e o desenvolvimento de estratégias que permitam a efetiva participação desses alunos nas atividades pedagógicas. Contudo, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos no que se refere à efetivação da educação inclusiva. Entre os principais obstáculos, destacam-se a necessidade de uma formação docente voltada para a valorização da diversidade, a elaboração e utilização de materiais didáticos adequados às diferentes necessidades dos estudantes; a garantia de acessibilidade arquitetônica nas instituições de ensino; e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, acolhedor e livre de preconceitos, conforme apontam estudos que analisam os limites e possibilidades da educação inclusiva no contexto brasileiro (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Lopes, 2010; Glat e Pletsch, 2012, 2013a).

Ressalta-se que a inclusão educacional não se restringe à mera presença física do aluno em sala de aula, mas implica promover a sua participação ativa no processo pedagógico, o que exige da escola a construção de estratégias mais efetivas para assegurar a aprendizagem. Para isso, é essencial o trabalho colaborativo entre educadores, familiares e profissionais da saúde na identificação das necessidades específicas de cada criança, visando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. De acordo com Glat e Pletsch (2013a), essas estratégias envolvem todas as etapas da construção e implementação curricular, abrangendo desde o planejamento e seleção dos métodos e técnicas de ensino até os processos avaliativos e a organização do tempo e do espaço escolar. As autoras enfatizam que o currículo não deve ser

entendido apenas como um conjunto fixo de conteúdo a serem ministrados, mas sim como uma construção dinâmica, fortemente influenciada pelos contextos históricos e culturais dos estudantes e professores. Portanto, as práticas curriculares devem considerar, simultaneamente, as singularidades dos sujeitos e as dinâmicas coletivas no contexto escolar, ajustando-se continuamente às necessidades identificadas. Essa perspectiva é essencial para assegurar uma educação significativa, equitativa e, de fato, inclusiva.

Ademais, a adoção de uma abordagem inclusiva exige a implementação de adaptações que respondam às especificidades dos alunos com DI, por meio da oferta de recursos pedagógicos adequados e suporte individualizado. Tais medidas são fundamentais para favorecer o desenvolvimento pleno das habilidades de cada estudante, respeitando seu ritmo e suas potencialidades.

A condição de DI afeta o funcionamento intelectual e as habilidades de interação social e acadêmica desses alunos, o que pode dificultar o processo de aprendizagem e a interação com o ambiente escolar. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), em seu Artigo 59, Inciso I, determina que os sistemas de ensino têm o dever de garantir que alunos com necessidades especiais recebam currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e estruturas adaptadas às suas demandas individuais.

A compreensão das necessidades específicas desses alunos requer desenvolvimento de estratégias pedagógicas personalizadas e a colaboração dos atores envolvidos nesse processo. Vygotski (2022) afirma que “a capacidade não é uma função completa, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo” (Vygotski, 2022, p.148). O autor diz ainda que é preciso criar instrumentos culturais (signos) específicos que permitam retirar a PcD do desenvolvimento limitado das funções superiores.

A educação de alunos com DI requer um compromisso contínuo e flexível por parte dos docentes, da instituição escolar a qual está inserido e das políticas educacionais vigentes. Considerando que cada estudante tem suas necessidades e características específicas, cabe aos professores assumirem um papel ativo e sensível no desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas adequadas, garantindo o atendimento individualizado e significativo para todos os estudantes. Por outro lado, compete à escola oferecer um ambiente inclusivo e acessível, disponibilizando recursos pedagógicos e suporte técnico aos docentes. Além disso, as políticas educacionais devem assegurar a implementação de medidas que respaldem a formação contínua dos professores, promovam adaptações curriculares e fortaleçam estratégias para o desenvolvimento integral dos alunos com DI. Nesse sentido, o esforço articulado entre professores, escola e políticas públicas configura-se como essencial para que esses alunos

possam alcançar pleno desenvolvimento acadêmico e social. Vygotski (2022) evidencia que

[...] os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos, porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada (Vygotski, 2022, p. 308).

Certamente, adaptar o currículo escolar às necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, considerando seus diferentes ritmos e estilos cognitivos, constitui condição necessária na valorização da diversidade e promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Cabe ao educador, como mediador que antecipa o desenvolvimento dos estudantes, propor desafios capazes de estimular a busca por significados e favorecer a compreensão crítica do mundo. Assim, os procedimentos pedagógicos devem ser organizados de forma a possibilitar o desenvolvimento por vias indiretas, uma vez que a condição essencial e decisiva desse processo é a capacidade de o docente utilizar instrumentos psicológicos, os quais, nessas circunstâncias, não são mobilizados (Vygotski, 2022).

Para desempenhar essa função, torna-se imprescindível, contudo, que o docente receba uma formação adequada e esteja devidamente preparado para acolher e atender os alunos com DI inseridos no ensino regular.

Garantir o acesso à educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente das capacidades intelectuais, constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. Para que esse ideal se concretize no âmbito escolar, é necessário que o Estado e o município, respectivamente, por meio das secretarias de educação (SEDUC) e secretarias municipais de educação (SME), assumam responsabilidade concreta na formulação e execução de políticas públicas externas à formação docente, sobretudo no que tange à diversidade discente presente nas salas de aula. Tais ações devem buscar garantir condições adequadas à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando as suas singularidades.

Ressalta-se que, ao analisar o cenário atual da formação docente no Brasil, especialmente no que se refere à preparação para atuar com a diversidade nas salas de aula, constata-se que a formação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) ainda não garante níveis adequados de preparo para a atuação em contextos inclusivos. Estudos indicam fragilidades na formação inicial, evidenciadas pela desarticulação entre a teoria e prática, pela carência de experiências formativas vinculadas aos contextos reais das escolas e pela

abordagem superficial de temáticas como diversidade, interdisciplinaridade e adaptações curriculares (Poker; Valentim; Garla, 2017; Fialho; Mendonça; Ferreira, 2021; Freitas, 2014b; Heredero, 2010; Giarete; Reis; Silva, 2023; Vieira; Lima; Santos, 2020; Oliveira; Pilatti, 2023).

Essa constatação é reforçada pelos dados empíricos desta pesquisa – questionário diagnóstico, registros da oficina formativa e relatos do professor regente João e do profissional de apoio à inclusão –, que evidenciaram o ingresso de muitos docentes na rede pública sem a devida preparação para atuar com estudantes com DI, recorrendo, frequentemente, ao improviso e a práticas intuitivas diante dos desafios impostos pelos contextos inclusivos

Diversos estudos têm indicado que os cursos de licenciatura, em geral, apresentam fragilidades na articulação com as práticas reais da escola, o que repercute na compreensão da diversidade sociocultural, étnica e funcional que compõe o ambiente escolar. Nesse sentido, Freitas (2014b) discute o distanciamento entre a formação inicial e o cotidiano escolar, enquanto Heredero (2010) problematiza a insuficiência da preparação docente para o trabalho em contextos inclusivos. A formação inicial apresenta lacunas significativas por não contemplar com profundidade temas como interdisciplinaridade, adaptações curriculares, o que evidencia a fragilidade dos cursos de licenciatura na preparação para contextos inclusivos (Heredero, 2010; Freitas, 2014b; Giarete; Reis; Silva, 2023). Essa insuficiência compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando esses temas são abordados de forma desvinculada do currículo formativo (Vieira, Lima e Santos 2020). Como consequência, muitos professores ingressam na rede pública sem a devida preparação para atuar com estudantes com DI, evidenciando um descompasso entre a formação acadêmica e as demandas concretas do cotidiano escolar (Giarete, Reis e Silva, 2023). Em diversas situações, a prática docente ainda se apoia na intuição e na experiência empírica, devido à ausência de formação sistematizada voltada para a inclusão. Essa realidade é evidenciada por Freitas (2014b, p.615), ao apontar que muitos professores recorrem ao improviso e à tentativa e erro, especialmente quando não foram devidamente preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

No que tange à formação continuada, observa-se que a SEDUC de Goiás tem empreendido esforços na promoção de ações formativas. No entanto, essas iniciativas, embora louváveis, ainda se mostram insuficientes diante da complexidade das demandas que caracterizam as escolas públicas. A heterogeneidade dos estudantes exige ações formativas contínuas, contextualizadas e sensíveis às realidades locais, o que nem sempre é contemplado nos programas oferecidos (Vieira, Lima e Santos, 2020).

Outros pontos importantes a serem considerados referem-se à descontinuidade e à fragmentação das ações formativas. Frequentemente, os cursos oferecidos pelas redes públicas de ensino não se articulam plenamente com as necessidades reais do trabalho docente, o que dificulta a efetivação de práticas formativas sistemáticas e contextualizadas. Para que a formação continuada cumpra seu papel, é necessário que ela esteja comprometida com a realidade escolar, articulada aos desafios cotidianos e voltada à promoção de práticas pedagógicas inclusivas (Giaretta, Reis e Silva, 2023).

Fialho, Mendonça e Ferreira (2021) destacam que um curso de formação deve considerar o período de oferecimento, garantindo tempo suficiente para enfrentar as dificuldades e os desafios que surgem ao longo do processo, assim como a especificidade do público-alvo a que se destina e a aprendizagem coletiva.

A realidade educacional ainda exige, portanto, avanços consideráveis no que se refere à formação docente voltada para a inclusão. Para que o professor atue, de fato, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, antecipando o desenvolvimento dos estudantes com DI, é importante que ele receba suporte teórico-metodológico contínuo e contextualizado. Só assim será possível garantir uma prática pedagógica sensível, ética e comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de uma escola inclusiva.

Na próxima seção deste estudo, abordaremos a trajetória histórica da percepção e as formas de abordagens a DI ao longo do tempo, com o objetivo de elucidar as mudanças sociais, culturais, científicas, bem como os desafios enfrentados pelos estudantes com DI no ambiente escolar.

2.2 Deficiência Intelectual: conceituação e características

Historicamente, pessoas com DI foram rotuladas com termos como "atrasado", "criança subnormal", "criança mentalmente anormal", "excepcionais", "idiota", "incapacitados", "mongoloide", "retardados", "imbecil", "retardo mental" (leve, moderado, severo e profundo), "deficiente mental", entre outros (Sassaki, 2010, p. 9-10). Essas expressões, carregadas de preconceito e desinformação, evidenciam o profundo estigma social que, por muito tempo, acompanhou essa população.

Em 1995, no simpósio Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro das Deficiências Intelectuais, realizado em *Nova York*, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com outras instituições, ocorreu um marco importante: o termo "deficiência intelectual" foi oficialmente adotado em substituição a "deficiência mental" (Sassaki, 2010).

Esse evento representou uma mudança significativa na nomenclatura, buscando distanciar-se do viés pejorativo que acompanhava os termos anteriormente mencionados.

Mas, afinal, o que é DI? Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) (*apud* Brasil, 2004), a DI caracteriza-se por

funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhada de limitações marcantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança" (Brasil, 2004, p. 5).

Essa mudança no termo foi consolidada durante o fórum da Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD), realizado em 2007, conforme aponta Fernandes (2010). Essa transformação na terminologia refletiu não apenas uma alteração linguística, mas também denotou avanços significativos na compreensão e abordagem dessa condição, destacando a importância de uma visão mais abrangente e adaptativa no contexto educacional.

A crescente presença de alunos com DI em salas de aula representa um desafio constante tanto para educadores quanto para os sistemas educacionais (Brasil, 2024b). Esses estudantes apresentam particularidades em seus processos mentais, que interferem na aquisição do conhecimento, exigindo abordagens específicas às suas necessidades. Para desenvolverem habilidades fundamentais, como fala, locomoção e competências de autocuidado, esses alunos precisam de um maior tempo para assimilar e executar e apoio contínuo para avançar.

A dificuldade em diagnosticar a DI levou a diversas revisões conceituais ao longo dos anos. Um exemplo disso foi a utilização do coeficiente de inteligência (QI) como parâmetro principal para definição diagnóstica, prática amplamente adotada por um longo período. Segundo a Classificação Internacional de Doenças – CID-10, o retardo mental (F70-79) ainda continua sendo definido com base no QI e classificando em leve, moderado e profundo, dependendo do grau de comprometimento apresentado pela pessoa (Brasil, 2007), em que

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quando no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência se origina antes da idade 18 (Brasil, 2007, p. 14).

Nesse sentido, defende-se a superação do paradigma tradicional, marcado por

classificações arbitrárias derivadas de generalizações sobre comportamentos esperados, em favor de uma abordagem alinhada ao modelo social da deficiência, que ressalta sua produção histórica e social. Nessa perspectiva, o contexto social, as interações e os estímulos vivenciados são determinantes na forma como a DI se manifesta ou se agrava (Vygotski, 2022). Conforme Figueiredo (2010, p. 39), “[...] o homem é fruto de suas interações”, tornando-se imprescindível reconhecer que as experiências sociais fortemente influentes na construção e no desenvolvimento das habilidades das PcD.

A ideia de "plasticidade", defendida por Vygotski (2022, p.222), aponta para a capacidade das pessoas com DI de modificar o próprio estado a partir de estímulos externos, potencializando suas habilidades já adquiridas. Vygotski (2022) argumenta que a educação deve ser estruturada de forma a compensar os desafios físicos e intelectuais, visando à melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. O autor defende, ainda, uma escola inclusiva, em que todas as crianças com DI tenham a oportunidade de conviver em sociedade, promovendo a integração entre aquelas com necessidades especiais e aquelas consideradas "normais".

A prática pedagógica, ao promover a participação conjunta de crianças com e sem deficiência, criando um ambiente em que todos aprendem uns com os outros, contribuindo para a superação de barreiras sociais e para o desenvolvimento de todos (Vygotski, 2022, p.226).

Vygotski (2022, p. 85) estabelece uma relação entre o desenvolvimento humano e o meio social, afirmando que o “curso de vida de uma pessoa é como o curso de um rio: seu leito e suas margens moldam o fluxo, assim como as condições sociais moldam a personalidade e o destino de um indivíduo”. Assim como curso de um rio é determinado pelo leito e pelas margens, o desenvolvimento psicológico de uma pessoa condiciona e influencia pelas interações sociais que ocorrem ao longo de sua vida.

Diante desse contexto, Vygotski (2022) destaca ainda que, junto a uma limitação, surgem também possibilidades compensatórias que podem ser desenvolvidas, especialmente em ambientes de aprendizagem coletiva. A partir dessa perspectiva, enfatiza-se a relevância de práticas educacionais inclusivas que favoreçam a interação entre indivíduos com diferentes níveis de habilidade, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais equitativo.

Essa concepção é reforçada pelo conceito de zona do desenvolvimento proximal - ZDP (Vygotski, 2022, p. 333), “a qual define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Segundo Vygotski (2022), o aprendizado ocorre por meio da mediação social, ampliando o potencial de desenvolvimento das pessoas. No caso de estudantes

DI, essa abordagem torna-se essencial para estimular o progresso educacional e social, possibilitando avanços significativos na construção do conhecimento.

No processo de desenvolvimento das funções cognitivas, é evidente que crianças de diferentes idades e habilidades apresentam variações em suas abordagens e progressos. Da mesma forma, as diferenças entre adultos e crianças, bem como entre crianças com e sem deficiência, são notáveis. Cada indivíduo adapta suas habilidades e estratégias de aprendizagem de maneira única, promovendo seu desenvolvimento de acordo com suas características e necessidades. Nesse sentido, é essencial refletir e valorizar a singularidade de cada pessoa ao longo de seu percurso de crescimento.

As contribuições de Vygotski (2022) foram decisivas para a definição do conceito de DI, possibilitando a superação de abordagens pautadas exclusivamente por parâmetros quantitativos. Ao destacar que o destino da pessoa não é determinado exclusivamente pela presença de uma deficiência, mas sim pelas condições sociais e pelas oportunidades de participação ativa, o autor evidencia a centralidade das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento humano. Sob essa ótica, a DI pode ser agravada na ausência de relações sociais significativas e de qualidade, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas integradoras e abrangentes, capazes de reconhecer e potencializar o papel das interações sociais tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento integral das pessoas com essa condição.

Assim, a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão deve ser vista como um pilar fundamental do ambiente educacional. No entanto, essa valorização vai além da simples implementação de políticas e práticas inclusivas; ela requer a construção de um ambiente acolhedor, onde todos os alunos se sintam genuinamente bem-vindos e reconhecidos em sua totalidade. Essa perspectiva exige um olhar sensível para as necessidades e potencialidades individuais de cada aluno.

Ao considerarmos os alunos com DI, é importante rejeitar a concepção de que essas pessoas são incapazes de aprender ou de cuidar de si mesmas. Facion (2008) assegura que, mesmo que uma pessoa com DI não adquira plenamente a leitura e a escrita, a escola tem um papel fundamental em seu desenvolvimento, ensinando-a a conviver com seus pares, a relacionar-se socialmente, a enfrentar os desafios que a vida impõe e a buscar soluções para os seus problemas. Essas experiências, proporcionadas pela escola, promovem autonomia, ajudando a criança com DI a inserir-se de forma independente e participativa na sociedade.

Na realidade, a maioria das crianças com DI demonstram capacidade de adquirir uma variedade de habilidades ao longo de suas vidas, sobretudo quando a escola remove barreiras e organiza apoios pedagógicos adequados, considerando as mediações sociais e educacionais

necessárias ao desenvolvimento. Nessa perspectiva, Vygotski (2022) afirma que o desenvolvimento da criança com deficiência não é determinado pela limitação orgânica, mas pelas condições sociais e educativas oferecidas. Muitas dessas PcD atingem a vida adulta com grau significativo de independência e participação social, quando contam com condições de acessibilidade e processos de habilitações/reabilitações contínuos (Brasil, 2015), podendo desfrutar de uma vida plena e participativa na sociedade, como qualquer outra pessoa.

A complexidade dos fatores que envolvem a educação de alunos DI e a importância que professores nesse processo são evidentes. A implementação de ações que busquem romper as barreiras de inclusão é imprescindível. No entanto, é importante destacar que "tanto as escolas comuns quanto os professores frequentemente se veem despreparados para receber públicos que fogem à concepção tradicional de educação homogênea", o que inclui grupos que desafiam os paradigmas dos projetos político-pedagógicos (Brasil, 2007, p. 16).

Diante desse cenário, a DI desafia o modelo de escola comum em seu objetivo de ensinar e fazer com que o aluno aprenda componentes curriculares, promovendo a construção do conhecimento. O aluno com DI possui uma maneira própria de lidar com o saber, maneira esta que nem sempre se ajusta ao que a escola tradicionalmente espera. De acordo com a Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10 (Brasil, 2007, p. 16), "não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental revelam de forma tácita a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo". Essa inadequação ao modelo escolar faz com que esses alunos evidenciem, de maneira explícita, a necessidade de uma transformação mais profunda na forma como a escola compreende o processo de ensino-aprendizagem. Na prática escolar, algumas deficiências tendem a ser incorporadas com ajustes mais pontuais, sem grandes mudanças na organização pedagógica. No entanto, a DI, como afirma o documento do MEC "toca no cerne e na urgência da sua transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados" (Brasil, 2007, p. 16).

Na seção a seguir, definiremos a “adaptação curricular” e exploraremos sua aplicação no contexto do ensino de Matemática para alunos com DI.

2.3 Da teoria à prática: compreendendo as adaptações curriculares em Matemática em uma perspectiva inclusiva

A inclusão educacional foi amplamente discutida nas últimas décadas, sendo

impulsionada por legislações, políticas públicas e estudos que buscam garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições. Nesse contexto, surgem os termos “adaptação curricular”, “flexibilização curricular” e “adequação curricular”, nomenclaturas utilizadas para designar estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade presente no ambiente escolar e das necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Embora esses termos sejam frequentemente usados de forma intercambiável, é fundamental compreender suas especificidades e implicações na prática docente. Essa distinção permite que os professores adotem abordagens mais práticas, garantindo que cada estudante tenha acesso ao currículo de maneira equitativa e significativa.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seu Artigo 25, destaca a necessidade de um sistema educacional mais flexível e adaptável, capaz de atender às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo sua inclusão e sucesso acadêmico. Além disso, o texto ressalta que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa”. Garcia (2007) complementa ao enfatizar a importância das práticas pedagógicas que respeitem as individualidades dos alunos e favoreçam sua aprendizagem, promovendo um ensino mais acessível e equitativo.

Já no Artigo 26 da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a flexibilização curricular está associada à diversificação de metodologias e formas de organização do ensino, sem modificação dos objetivos fundamentais da aprendizagem. Considerada parte da adaptação curricular, a flexibilização inclui estratégias alternativas adotadas por escolas e professores para garantir o acesso de todos os alunos ao currículo, mesmo com mudanças simples (Lima e Martins, 2022). As autoras destacam, ainda, que a adaptação curricular, por sua vez, ocorre quando a deficiência do aluno exige ajustes mais estruturais no plano de curso, diferenciando-se, assim, da flexibilização.

O termo “adequações curriculares” passou a ser compreendido como um suporte ao processo de inclusão, pensado a partir do contexto coletivo em que o estudante está inserido e formulado como proposta universal válida para diferentes realidades escolares (Brasil, 2005, p.29).

Considerando as diferentes concepções e usos dos termos “adaptação curricular”, “flexibilização curricular” e “adequação curricular” nos documentos legais e na literatura especializada, esta pesquisa adota “adaptação curricular” como eixo central de intervenção e análise pedagógica. Essa escolha se baseia no fato de que, embora os três termos sejam frequentemente utilizados de forma intercambiável, a adaptação curricular se destaca por suas

ações pedagógicas voltadas ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, a escolha alinha-se não apenas aos principais referenciais legais e pedagógicos vigentes no país, mas também às diretrizes que orientam práticas inclusivas que reconhecem e valorizam a diversidade no processo educacional.

A adaptação curricular é amplamente referenciada em documentos normativos que orientam a Educação Especial no Brasil. Entre eles, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e, posteriormente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 dezembro de 2025, que regulamenta o AEE. Esses documentos reforçam a importância da adaptação curricular para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular.

Autor como Heredero (2010, p. 22-25) corrobora a escolha pelo termo, ao compreender a adaptação curricular como uma estratégia pedagógica primordial, tanto individual enquanto coletivamente, construída a partir de avaliações diagnósticas que identificam como reais necessidades dos estudantes, permitindo práticas pedagógicas mais eficientes e acessíveis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) já indicavam, no final da década de 1990, a necessidade de ajustar o currículo às características dos estudantes. Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1998, p. 33) reforçam que “deve-se realizar adaptação do currículo regular, quando necessário, tornando-o adequado às necessidades dos alunos com deficiência”. Ainda que, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) seja o principal documento normativo para a organização dos currículos da Educação Básica, a orientação dos PCN(1998) permanece relevante, pois dialoga com o princípio de garantir a todos os estudantes o direito de aprender, exigindo que os sistemas de ensino e as escolas promovam adaptações curriculares e apoios que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da EE. Tal escolha fundamenta-se no reconhecimento de que esse conceito representa a principal estratégia pedagógica voltada à promoção da equidade e à efetivação da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. De acordo com o mesmo documento, a EE deve contemplar, em sua proposta pedagógica, os seguintes aspectos: “o que o aluno precisa aprender, de que maneira e quando aprender; quais são as formas de organização de ensino que melhor atendem ao processo de aprendizagem e qual a melhor forma e quando avaliar o aluno” (Brasil, 1998, p. 33).

Em relação ao currículo, propõem-se adaptações nos objetivos, conteúdos, métodos de avaliação, cronogramas e na organização do trabalho didático-pedagógico, com o objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno (Brasil, 1998, p. 33). Nesse sentido, as adaptações curriculares envolvem não apenas mudanças pontuais, mas uma reprogramação do processo pedagógico, incluindo ajustes nos objetivos de ensino, nos conteúdos programáticos, nos métodos de avaliação, nos cronogramas escolares e na organização do trabalho didático-pedagógico, de forma a garantir a participação plena e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

Assim, a inclusão educacional ultrapassa a mera inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, exigindo também uma reestruturação profunda tanto na concepção quanto na prática pedagógica, de modo que a escola possa oferecer uma formação de qualidade, pautada na inclusão e respeito às diferenças. Nesse contexto, torna-se evidente que o modelo educacional uniforme, centrado em padrões homogêneos de aprendizagem, não é suficiente para garantir o sucesso de todos alunos (Heredero, 2010). Heredero ressalta que a

(...) educação inclusiva deve ser compreendida como um direito de todos, sendo imprescindível que as práticas pedagógicas se orientem para o atendimento das necessidades individuais de aluno, independentemente de suas diferenças, oferecendo as máximas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no espaço da sala de aula, garantindo que todos tenham acesso efetivo ao conhecimento, em condições equitativas de participação e permanência de formação em sala de aula (Heredero, 2010, p. 198).

Diante de uma sociedade diversificada, a escola, reflexo dessa realidade, exige uma abordagem personalizada e adaptada, que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante. Sacristán (2000) considera o currículo uma ferramenta essencial na eliminação (ou pelo menos minimização) das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento educacional de cada estudante. A educação inclusiva, tão almejada e necessária nos dias atuais, será plenamente alcançada quando considerarmos a diversidade nas capacidades, nos ritmos e nos estilos de aprendizagem de cada estudante. Deve-se considerar, assim, que cada indivíduo é único e traz consigo experiências pessoais, interesses e desafios que, segundo Blanco (2004), necessitam de modificações e adaptações no currículo, bem como meios para acessá-lo, para facilitar e fortalecer seu progresso.

Desse modo, a escola regular é desafiada a cumprir sua missão de ensinar a todos os alunos, sem deixar ninguém para trás, oferecendo aprendizado compatível com o conteúdo curricular e promovendo a construção do conhecimento para todos que estão inseridos,

inclusive os alunos com deficiência que apresentam um estilo próprio de lidar com o conhecimento, o qual muitas vezes não corresponde ao modelo de ensino que a escola tradicionalmente oferece (Brasil, 2007).

A identificação da DI no contexto escolar pode ser desafiadora, especialmente em salas cheias e com um currículo rígido, pré-estabelecido pelo governo, como acontece hoje no Estado de Goiás. O diagnóstico de DI, em alguns casos, é tardio, por se tratar de uma deficiência não aparente, sendo muitas vezes observada na escola e levada ao conhecimento da família. A falta de identificação precoce, seja por parte especialistas ou até mesmo pelos genitores, que muitas vezes relutam em aceitar a condição do filho, dificulta a oferta de um atendimento adequado no espaço escolar. Embora o laudo médico seja importante para diagnosticar a deficiência e o grau de comprometimento do aluno, é na sala de aula que o educador consegue observar e avaliar o ritmo e a maneira como cada aluno se desenvolve no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda que a oferta de apoio pedagógico não deva ser condicionada exclusivamente ao diagnóstico formal, é por meio desse diagnóstico, articulado à análise do perfil e do histórico escolar do aluno, que se torna possível planejar adaptações curriculares que atendam às suas especificidades. Portanto, atender às singularidades de cada um é estarmos atentos à diversidade que surge dentro do contexto educacional (Heredero, 2010).

É fundamental que existam leis que garantam o acesso de alunos com DI à escola. No entanto, não basta apenas assegurar sua entrada no ambiente educacional; é igualmente importante garantir sua permanência nesse espaço, amparada por uma educação de qualidade, profissionais preparados e recursos adequados. Assim, atender e desenvolver propostas de adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas leva o docente a ponderar os seguintes critérios “o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (Brasil, 1998, p. 33).

Esse processo de aprendizagem é variável e exige respostas educacionais, com adaptações para facilitar o aprendizado e promover a participação efetiva do aluno. Nesse sentido, Heredero (2010) pontua:

[...] desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento de estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação. [...] além de estratégias diversificadas que requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas visando

facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização (Heredero, 2010, p. 196-197).

Para isso, os educadores precisam estar preparados para atuar frente à diversidade, adaptando métodos e estratégias que respeitem e respondam às especificidades de cada aluno. Desta forma, personalizar o ensino não é simplesmente criar abordagens individuais ou desenvolver um novo currículo, mas sim construir uma ponte entre o saber e o fazer, entre o conhecimento e a vida, permitindo que diferentes caminhos possam ser trilhados e proporcionando um aprendizado significativo. Neste contexto, o currículo deve ser dinâmico, alterável e suscetível a adaptações, de forma a satisfazer às necessidades específicas dos alunos (Heredero, 2010). Em consonância com essa perspectiva, os PCN (Brasil, 1998), em seus anais, mencionam o currículo formal como:

[...] um conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto no nível nacional, quanto nas secretarias e na própria escola e indicado nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares (Brasil, 1998, p.15).

Essas configurações e/ou modificações formam um conjunto de ações que buscam estabelecer uma relação harmônica entre a singularidade que cada indivíduo possui e o currículo formal. Ao se considerar o aluno como ser “único”, fica evidente que o currículo rígido não atende a todos. Dessa forma, adaptações curriculares devem ser concebidas de maneira adequada ao aluno com deficiência e suas singularidades, impossibilitando o compartilhamento com os demais. Quanto mais a escola insistir em uma abordagem uniforme, mais difícil ficará para aqueles que não se encaixam ao perfil médio (Heredero, 2010, p. 201).

As adaptações curriculares, conforme Oliveira (2008, p. 140), dividem-se em duas categorias: as adaptações curriculares de grande porte, que dependem das ações do sistema político-administrativo e educacional de todos os âmbitos (municipal, estadual e federal); e as “adaptações curriculares de pequeno porte”, que são menos significativas, realizadas pelo educador em sala de aula. Essas adaptações referem-se à organização escolar, aos objetivos e conteúdos ministrados, à avaliação realizadas com o aluno, aos procedimentos didáticos e à temporalidade.

A adaptação de pequeno porte é definida como uma estratégia de ensino utilizada pelo educador para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, respeitando o seu ritmo e o seu estilo de aprendizagem preexistente e aprimorando o currículo continuamente, tornando-o desafiador, uma vez que se ajustam conteúdos e objetivos curriculares às condições de

aprendizagem do aluno (Brasil, 2001b; Pletsch, 2009).

As intervenções pedagógicas devem usar o currículo escolar como base para construir objetivos claros nas adaptações curriculares, adotando ações flexíveis. Isso significa que as adaptações devem atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Segundo os PCNs (Brasil, 1998), as adaptações curriculares devem ser sustentadas em três níveis conectados entre si: o projeto pedagógico, o currículo planejado em sala de aula e o nível de aprendizagem individual. No entanto, adaptar e organizar o currículo da educação comum e, ao mesmo tempo, atender às diversidades presentes em sala de aula constitui um processo desafiador, a luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022), uma vez que o ensino deve considerar os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes e suas possibilidades de aprendizagem, por meio de mediações pedagógicas intencionais que favoreçam a interação social, a participação e a construção coletiva do conhecimento, sem perder de vista os objetivos comuns da turma. Essa tarefa envolve selecionar conteúdos essenciais, diversificar metodologias, ajustar tempo e recursos e garantir apoio pedagógico adequado – demandas que nem sempre encontram suporte nas condições reais de trabalho e na estrutura da escola.

Duarte (2008) menciona que os professores do ensino regular devem trabalhar em parceria os professores da EE para a busca de suporte necessário ao atendimento de alunos com deficiência em sala de aula. Esses profissionais possuem conhecimentos específicos na área de Educação Especial (Pletsch, 2010), podendo auxiliar os colegas no desenvolvimento de estratégias que contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, possibilitando acesso real ao conhecimento e desenvolvimento pleno do potencial de cada estudante. Glat e Pletsch (2013b) reiteram que a colaboração entre professores é fundamental e que eles não devem trabalhar isoladamente.

A união de diferentes perspectivas e experiências pedagógicas possibilita a criação de propostas que buscam a promoção da aprendizagem e escolarização de todos alunos. “É muito importante lembrar que ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos alunos, procurando alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento”, afirma Heredero (2010, p. 199). Nesta perspectiva, o docente deve estar constantemente repensando sua prática pedagógica no sistema educacional, conhecendo e identificando suportes que possam modificar suas expectativas em relação ao/à aluno com deficiência intelectual e reorganizando o currículo progressivamente para responder às suas especificidades.

Para crianças com DI, esse processo de aprendizagem pode apresentar sérias

difficultades em relação à compreensão e ao acompanhamento do currículo de Matemática convencional. O professor, como mediador, tem um papel importante na dinâmica do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essas ações, quando oportunizadas no ambiente de sala de aula, estabelecem um ponto de partida fundamental para a construção do potencial de cada estudante presente. No entanto, na contemporaneidade, à medida que se procura disseminar o conhecimento para todos, especialmente considerando a riqueza da diversidade encontrada no contexto escolar, torna-se imperativo estabelecer um ambiente que facilite a aprendizagem e a aquisição de conhecimento.

A educação, concebida como um processo intencional e essencialmente humanizador, configura-se como um instrumento mediador da aprendizagem, ao possibilitar não apenas a apropriação de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento integral da pessoa e o fortalecimento das relações sociais. Nesse contexto, Saviani (2009, p. 17) afirma que “a prática educativa é, por excelência, uma prática social que visa à formação humana, à constituição do ser humano em sua integridade”, ressaltando o papel da escola como espaço formativo.

Assim, torna-se responsabilidade da instituição escolar garantir condições para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma significativa. Nessa direção, Figueiredo (2010, p. 52) complementa que cabe à escola garantir “[...] o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito sair de sua posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do saber”. Esta perspectiva evidencia a importância de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação intelectual e social dos educandos.

Esse processo implica em uma série de ações proativas, dentre elas a adaptação das abordagens pedagógicas para atender às necessidades e recursos singulares de cada aluno, reconfigurando as metodologias de ensino e fornecendo recursos acessíveis. Isso possibilita que a informação seja transmitida de forma que todos, independentemente de suas particularidades individuais, possam aprender e assimilar o que lhes é ensinado. Em outras palavras, uma política de educação inclusiva demanda uma reorganização do cotidiano e uma ressignificação da cultura escolar (Glat e Pletsch, 2013b).

Diante do exposto, a adaptação curricular envolve a utilização de recursos organizacionais e didático-pedagógicos para adequar a programação curricular às necessidades específicas do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa adaptação é fundamentada no currículo, que é construído com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, conforme estipulado nos artigos 9º e 12º da LDB, Lei nº 9394/96.

Ao abordar o ensino de Matemática para estudantes com DI, é imperativo que o

professor implemente estratégias pedagógicas direcionadas, que considerem as necessidades individuais de cada estudante. O objetivo é criar uma adaptação curricular que ofereça oportunidades significativas de aprendizado e ampliação de conhecimento, levando em consideração os seguintes critérios:

o aluno tem: sua própria história de vida; sua própria história de aprendizagem anterior [...]; características pessoais em seu modo de aprender. [...]. Enfim, cada um é diferente do outro tanto em termos de suas características físicas, sociais, culturais, como de seu funcionamento mental. Sabe-se, também, que não há aprendizagem se não houver um ensino eficiente. [...] (Brasil, 2001b, p. 25)

Antes de implementar uma adaptação curricular em Matemática, torna-se imperativo realizar uma avaliação abrangente das necessidades individuais do aluno com deficiência. Nessa avaliação, deve-se considerar não apenas o nível de proficiência em Matemática do estudante, mas também suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Após a identificação das necessidades individuais, é essencial criar um currículo adaptável e personalizado para cada estudante. Isso implica em adaptar os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino e os materiais didáticos de acordo com as capacidades e desafios específicos de cada aluno. Para diferenciar as práticas pedagógicas, exige-se uma revisão das várias dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos (Glat e Pletsch, 2013a, p.21).

Destaca-se que as adaptações curriculares não são estáticas, mas constituem um processo dinâmico e contínuo. Nesse sentido, os educadores e profissionais envolvidos devem realizar avaliações periódicas do progresso de cada criança e ajustar suas estratégias de acordo com as necessidades em curso, garantindo que os objetivos de aprendizado sejam acessíveis. É essencial adaptar o currículo de acordo com as habilidades individuais de cada aluno.

As necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível (Brasil, 2008, p. 28).

Expandindo as opções pedagógicas, o professor de Matemática assume um papel de destaque no processo educacional, promovendo ambientes onde a diversidade não apenas é aceita, mas também celebrada como um recurso que enriquece a experiência educativa.

A introdução de adaptações curriculares no ensino de Matemática pode desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e no sucesso de todos os alunos com DI. Ao utilizar esse recurso pedagógico, é possível considerar e valorizar a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza de cada indivíduo. Com estratégias pedagógicas mediadas e contextualizadas, que partem dos conhecimentos prévios do estudantes e fazem uso de materiais concretos e recursos visuais, em uma abordagem centrada no aluno, as adaptações no currículo da disciplina de Matemática podem tornar o processo educativo uma experiência significativa e enriquecedora para todos os envolvidos (Ausubel, 2003; Zabala, 1998; Vygotski, 2022). Essa prática surge como uma ferramenta que favorece a criação de atividades e materiais adaptados às habilidades cognitivas dos alunos. Isso significa que, desde a concepção de uma prática pedagógica, deve ocorrer o enriquecimento de exercícios ou até o uso de exemplos do cotidiano estudantil para conferir maior tangibilidade aos conceitos matemáticos. Além disso, a prática engloba a integração de tecnologias educacionais, ampliando as opções de aprendizagem, promovendo estratégias colaborativas na resolução de problemas, incentivando o aprendizado baseado em projetos e fomentando a exploração de planos problematizados em contextos reais. Essas abordagens não apenas tornam o ensino da disciplina Matemática mais envolvente, mas também permitem que os estudantes apliquem os princípios matemáticos em situações do mundo real, capacitando-os a resolver problemas e exercitar o pensamento crítico.

Assim, é essencial que as políticas públicas favoreçam a formação continuada para os docentes. Conforme aponta Figueiredo (2010), alguns professores se julgam despreparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula. Somente por meio de uma abordagem engajada e consciente, que coloca a equidade e a inclusão em primeiro plano, é possível criar um ambiente onde cada aluno tenha a oportunidade de prosperar plenamente e atingir todo o seu potencial.

Para concretização da equidade no processo educacional, é necessária a adoção de medidas que garantam a liberdade de aprender, respeitando as particularidades de cada estudante. Nesse contexto, o professor assume um papel central como mediador das aprendizagens. A implementação de adaptações curriculares no ensino de Matemática, quando alinhada às necessidades individuais dos alunos com DI, possui o potencial de superar barreiras historicamente apresentadas no ensino dessa disciplina e de promover uma aprendizagem significativa. A ação pedagógica é de promover uma aprendizagem mais significativa. A ação pedagógica direta, consciente e engajada dos docentes torna-se, portanto, essencial para promover não apenas o desenvolvimento dos estudantes com DI, mas também para enriquecer

o processo educativo como um todo, beneficiando todos os envolvidos/as.

O tema a seguir explora a complexidade do ambiente escolar inclusivo, discutindo as barreiras enfrentadas pelos professores e as lacunas na formação inicial e continuada para atender alunos com DI. Além disso, destacam-se as iniciativas e desafios do Estado de Goiás na implementação da inclusão na formação docente.

2.4. Adaptação curricular e inclusão: desafios da formação docente no ensino de Matemática

O contexto sociopolítico e econômico das últimas décadas, aliado às políticas públicas externas para a inclusão, tem demonstrado uma série de transformações e mudanças significativas no âmbito educacional brasileiro. As transformações nas políticas educacionais brasileiras indicam um compromisso normativo crescente com direito à educação para todos, expresso na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2025), ainda que sua efetivação seja marcada por contradições e desafios no cotidiano escolar, como apontam Glat e Pletsch (2018). Nesse sentido, o país, por meio de suas secretarias, institui documentos oficiais que orientam a concepção, a organização pedagógica e o desenvolvimento de materiais para dar apoio à reestruturação curricular (Brasil, 2007a).

As transformações propostas pela educação inclusiva têm se tornado perceptíveis no ambiente escolar, tanto nas salas de aula quanto em outros espaços pedagógicos, refletindo o esforço de diferentes segmentos da comunidade escolar para atender às exigências desse novo paradigma curricular. Contudo, a EE inclusiva, ainda provoca inquietações, uma vez que evidencia fragilidades estruturais da escola que precisam ser urgentemente revistas e superadas. Dentre os desafios mais complexos, destacam-se o preconceito e a falta de conhecimento específico, que figuram em algumas das barreiras mais difíceis de transpor (Figueiredo, 2010).

Nesse contexto, a ausência de formação específica em educação inclusiva apresenta-se uma das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente quando os docentes não estão abertos, nem devidamente preparados para incorporar práticas pedagógicas inclusivas às suas metodologias de ensino. Essa lacuna compromete significativamente a efetivação de um ambiente educacional acessível e inclusivo. Assim, a formação continuada dos professores revela-se essencial, uma vez que permite a atualização de suas competências, possibilitando-lhes compreender e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Costa *et al.* (2024) apontam que

[...] o professor tem dificuldades em adaptar o currículo, os conteúdos e seu planejamento, alegando que não foram, não são preparados para atuarem na sala de aula, quando nessa registra-se a matrícula de estudantes com deficiência [...]. (Costa *et al.*, 2024, p. 5467)

Trata-se de uma realidade que ainda permeia a prática docente e que impõe desafios significativos à adaptação curricular voltada ao atendimento de estudantes PEE, impactando diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses educandos. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2004, p.14) complementa: “[...] os professores alegam que, em seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial”. Isto evidencia, assim percebemos, uma falha sistêmica presente na formação inicial docente.

Se refletirmos à luz da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, evidencia-se que a formação continuada dos profissionais da educação é concebida como eixo estruturante para efetivação da inclusão escolar e atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela promoção de ações formativas permanentes, aos estabelecer que devem ser asseguradas “ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, voltadas à educação inclusiva, à eliminação de barreiras e à adoção de práticas pedagógicas acessíveis” (Brasil, 2025) . Entretanto, no dia a dia da escola, frequentemente presenciamos a falta de oferta de formações. Quando os cursos com a temática inclusiva são oferecidos, tendem a ser direcionados apenas aos profissionais da Educação Especial. Isso leva à sensação de “chover no molhado”, pois limita o alcance da capacitação de profissionais que já estão diretamente envolvidos nesse segmento, deixando à margem educadores que atuam na educação em sala de aula.

Essa situação evidencia uma deficiência persistente no sistema educacional, em que a formação de professores é um fator primordial para a efetivação da inclusão nos espaços educacionais. Civardi e Santos (2018) relatam ainda que

[...] por meio das falas de profissionais da área da educação, em particular do docente, uma dificuldade ao acesso à informação sobre o tema. E muitos trabalham mais pautados na intuição e altruísmo do que em um conhecimento especializado. Muitos conhecem recursos metodologias e estratégias que fomentam um ensino capaz de levar a uma aprendizagem significativa dos educadores que apresentam algum tipo de deficiência. (Civardi; Santos, 2018, p. 41).

Desta forma, sem os investimentos adequados à capacitação de todos os professores,

não apenas aqueles dedicados à Educação Especial, todo processo educacional encontra-se comprometido. Isso desafia o cumprimento das políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas e não atendem a exigência do contexto atual do sistema educacional, qual seja, uma abordagem abrangente e inclusiva. Nessa concepção, a formação do professor deve transcender o modelo tradicional, promovendo uma transformação profunda que esteja alinhada aos princípios da educação inclusiva. Kullok (2002, p. 12) denota que o educador da primeira década do terceiro milênio “[...] deverá ser capaz de adaptar-se às mudanças, de trabalhar com criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a incerteza, com a reflexão”.

Apesar do cenário atual ser mais favorável, considerando os dados do censo escolar da Educação Básica 2023, que evidenciou 1,5 milhões de alunos com deficiência matriculados em classes comuns na Educação Básica (Brasil, 2024a), e a iniciativa do Ministério da Educação - MEC em ofertar 1,25 milhões de vagas para cursos de EE na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2024b), a inclusão escolar ainda não se concretiza plenamente. Persistem desafios relacionados à adaptação curricular e à garantia de aprendizagem para os alunos com DI.

Esse movimento é um alerta de que temos muito a avançar. Além disso, a oferta de cursos em larga escala ressalta a urgência da capacitação dos profissionais da educação que atuam em sala de aula. Desta forma, a falta de investimentos funcionais na capacitação de todos os professores — e não apenas aqueles que atuam na Educação Especial — faz com que o processo educacional como um todo fique comprometido. Isso desafia o cumprimento das políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas e que não atendem às exigências do atual do sistema educacional, o que exige uma abordagem abrangente e inclusiva.

Seguindo as tendências nacionais, Goiás iniciou a implantação da educação inclusiva no estado, em 1999. Desde então, o governo tem se empenhado em cumprir essas diretrizes políticas, por meio da elaboração de programas voltados à educação inclusiva. Tais ações, em sintonia com as orientações da Política Nacional de Educação inclusiva. Tais ações, em sintonia com as orientações da Política Nacional Comum Curricular (Brasil, 2008, 2018), representam avanços importantes no plano normativo e na ampliação de oportunidades formativas para os professores. Entretanto, como apontam Freitas (2014) e Glat e Pletsch (2018), a efetividade dessas políticas é limitada quando a formação ocorre de modo fragmento, pouco articulado às condições reais de trabalho e às demandas concretas das escolas. Nesse cenário, a presente pesquisa se torna relevante ao analisar, em profundidade, a experiência formativa de uma oficina construída no contexto da escola pública, voltada especificamente à adaptação curricular em Matemática para estudantes com DI, evidenciando possibilidades e limites das políticas de formação quando traduzidas em práticas cotidianas. Outrora reverenciado por suas políticas

inclusivas no acolhimento escolar ao PEE, o Estado de Goiás destacou-se com o “Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva inclusiva” (Goiás, 1999). Em 2006, o estado instituiu uma das maiores redes de apoio nacional, formada por equipe multiprofissional, contando com assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, professores de recursos, professores de apoio e intérpretes e instrutores de libras. O programa ofereceu formação continuada para mais de 15 mil educadores (Goiás, 2010a), tornando-se uma referência em educação inclusiva no Brasil.

Nesse contexto, as escolas públicas de Goiás vêm se esforçando ao longo dos anos para criar um ambiente inclusivo, apesar das limitações e condições oferecidas. Ao observarmos os prédios de muitas escolas do interior, que se encontram degradados e sucateados, podemos compreender melhor a realidade da educação do estado e imaginar as dificuldades enfrentadas diariamente por aqueles que fazem parte desse ambiente.

Nesse contexto, a intensificação de tarefas e o uso do sistema de gestão, como o Sistema Integra de Gestão de Escolas (SIGE), expressam a lógica gerencial na educação pública, na qual o controle de resultados, o cumprimento de metas e a padronização de procedimentos tendem a se sobrepor à dimensão pedagógica e as necessidades reais dos alunos, em consonância com a análise crítica de Freitas (2014a) sobre a reforma empresarial da educação. Os problemas passam, ainda, pelas avaliações internas e externas, o achatamento dos salários e a desvalorização da carreira docente, fazendo com que muitos profissionais da educação se vejam impelidos a buscar jornadas de trabalho adicionais em outras instituições, para complementar sua renda.

A soma desses fatores inviabiliza que muitos professores busquem formação continuada de qualidade. Na busca de atender a essa demanda, o estado instituiu o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), em conformidade com a Lei nº 21.792, de 16 de fevereiro de 2023, com o objetivo de “incentivar” a formação continuada dos educadores goianos (Goiás, 2023).

No entanto, a maioria das formações disponibilizadas é oferecida na modalidade Educação a Distância (EaD), e, mesmo que a formação esteja atrelada às gratificações salariais, muitos educadores se inscrevem nos cursos apenas para cumprir as metas semestrais ordinárias definidas pelo governo, sem considerar criteriosamente a relevância ou sua adequação às necessidades pedagógicas reais. Em alguns contextos, conforme relataram os participantes e também a partir da experiência profissional da autora na rede estadual, a adesão a cursos de formação continuada ocorre, muitas vezes, mais em função do cumprimento de metas e exigências burocráticas do que de uma análise criteriosa sobre a relevância dessas ofertas para

as necessidades pedagógicas reais. Esse movimento é problematizado por Freitas (2014a), ao discutir como políticas de formação vinculadas à lógica gerencial podem esvaziar o caráter formativo das ações, reduzindo-as a instrumentos de controle e certificação docente.

Nóvoa (2009, p. 25) afirma que “a formação docente é frequentemente transformada em um item burocrático”, de modo que os professores participam não pela qualidade ou relevância dos conteúdos disponibilizados, mas para atender às exigências institucionais. Esse fenômeno, reforçado pelas metas semestrais determinadas pelo governo, frequentemente desvia o foco dos objetivos reais da formação continuada, minimizando o atendimento às demandas da educação inclusiva, que urge nas escolas de Goiás.

Enfatizamos, segundo Lüdke e André (1986, p.44), que “a formação continuada precisa estar profundamente enraizada nas necessidades concretas da prática pedagógica”. No entanto, diante de uma estrutura burocrática e das gratificações associadas às certificações de EaD, muitos educadores em Goiás têm aderido aos cursos apenas para cumprir metas, sem avaliar qual curso realmente contribuiria para sua prática pedagógica. Isso, conforme alerta Garcia (2015), é um dos fatores que contribuem para o esvaziamento do potencial da formação continuada.

Neste contexto complexo e desafiador, colocamos a seguinte questão diretiva em nossos estudos: como os professores compreendem e fazem uso da adaptação curricular em Matemática no processo de inclusão dos estudantes com DI no Ensino Fundamental II de uma unidade escolar da rede pública estadual em Aragarças-GO? Percebe-se que [...] a formação docente precisa ser desenvolvida em conjunto com o professor, e não destinada a ele de maneira unilateral. Tal perspectiva, ressaltada por Glat e Pletsch (2013b, p.137), constitui-se um referencial inicial para nossa investigação. As autoras defendem que a argumentação ocupe um lugar central na formação continuada, ao favorecer uma abordagem colaborativa e dialógica, possibilitando aos professores refletirem sobre suas práticas e promoverem a divulgação conjunta sobre estratégias inclusivas e adaptações curriculares. Essa construção coletiva e reflexiva de práticas inclusivas pode gerar benefícios para os alunos, fortalecendo o compromisso de todos com a inclusão.

Entendermos que o insucesso das práticas pedagógicas inclusivas em Matemática no ambiente escolar não é nosso foco principal, pelo contrário, a pretensão inicial é identificar as dificuldades da formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos nesse processo e elaborar um produto educacional que possa contribuir para o fazer pedagógico desses educadores, no que tange a conhecimentos teóricos, legais e práticos que envolvam a inclusão dos alunos com DI na Educação Básica.

Dessa forma, na seção a seguir serão apresentados a metodologia e os recursos utilizados na condução da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados que subsidiaram a construção do conhecimento sobre o tema investigado.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção, serão discutidos a metodologia e os recursos empregados na condução da pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados que permitiram a construção do conhecimento relacionado ao tema investigado.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa repousou na abordagem qualitativa, pois buscou analisar e interpretar os fenômenos sociais em profundidade, considerando a complexidade das interações humanas no contexto educacional. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Essa perspectiva possibilitou a análise detalhada de aspectos subjetivos, como percepções, experiências e significados atribuídos pelas pessoas investigadas, além do estudo de caso.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotski (2022), a pesquisa incorporou conceitos como interação, linguagem, contexto histórico, singularidades pessoais, vivências e fatores biológicos, articulando-os à análise do objeto investigado. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, inicialmente, no plano social, mediado pela linguagem, para posteriormente se interiorizar como função individual. Conforme destaca Vygotski (2022), “qualquer função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, manifesta-se duas vezes: primeiramente como função da conduta coletiva [...] e logo depois como uma função individual da conduta” (Vygotski, 2022, p. 191). Esse princípio sustenta a concepção de que o aprendizado antecede e impulsiona o desenvolvimento, sendo que “as fontes de desenvolvimento dos processos psíquicos sempre são sociais. Somente mais tarde, essas fontes adquirem um caráter psicológico individual” (Vygotski, p. 2022, p. 463). Desse modo, a teoria evidencia o papel central da interação e da mediação cultural no processo formativo do sujeito.

Esses princípios gerais articulam-se também à compreensão do desenvolvimento de PcD. Vygotski (2022) enfatizou que a compreensão da deficiência não deve restringir-se ao aspecto biológico, mas considerar, sobretudo, sua dimensão social. Nas palavras do autor, “o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, depende não só do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social do defeito” (Vygotski, 2022, p. 187). Assim, a compensação não é um processo meramente interno, mas

resulta da interação da pessoa com o meio social e cultural, possibilitando novas formas de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva rompeu com visões reducionistas e ofereceu fundamentos para compreender a inclusão escolar como fenômeno que articula fatores individuais e sociais. Nesse sentido, pensar a adaptação curricular implicou concebê-la como prática socialmente mediada, que busca ampliar a participação e o desenvolvimento dos alunos com DI em contextos escolares inclusivos.

Todo o percurso metodológico foi conduzido em conformidade com os princípios éticos vigentes, assegurando o bem-estar e a proteção dos participantes. Quanto ao tipo de pesquisa, caracterizou-se como descritiva e exploratória, pois teve como objetivo principal descrever e analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática na construção e aplicação da adaptação curricular para alunos DI. Segundo Gil (2008, p.27), a pesquisa descritiva “procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros e sua natureza”, o que se alinha à proposta deste estudo ao investigar os desafios e estratégias de adaptação curricular.

Além disso, nosso estudo enquadra-se como pesquisa de campo, realizada diretamente no ambiente escolar, por meio de entrevistas e observações com os professores. Para Lakatos e Marconi (2003, p.187), a pesquisa de campo “é aquela realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno, visando coletar dados diretamente das fontes primárias, sem manipulação dos fatores que determinam o fenômeno”. Essa abordagem possibilita compreender, de maneira contextualizada, as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados no processo de adaptação curricular.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Setor Oeste), sob parecer nº CAAE: 77192524.9.0000.8082, garantindo a validade dos procedimentos. Os professores, pais e mães receberam os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* (Apêndice I e II); e alunos o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)* (Apêndice III), garantindo o sigilo das identidades e autonomia dos participantes. A pesquisa somente foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa dois profissionais da educação: um professor regente de Matemática, que ministra aulas no Ensino Fundamental II, e um profissional de apoio, que acompanha uma sala onde está inserido o aluno Pedro dos Santos com DI. Para a seleção dos

participantes deste estudo, foram adotados os critérios: ser professor da rede de ensino estadual, lecionar no 8º ano no Ensino Fundamental II, possuir experiência com alunos com DI em sua turma e demonstrar interesse em participar da pesquisa quanto da oficina proposta. A escolha do profissional de apoio seguiu a mesma lógica, considerando sua atuação junto a alunos com DI e sua disponibilidade em integrar o estudo e a formação ofertada.

Os participantes foram identificados como João e Maria, para preservar sua privacidade. O participante João, um homem de 50 anos, é licenciado em Matemática, leciona há 25 anos e possui mestrado na área. Maria é licenciada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação, atuando como profissional de apoio à inclusão, apresentando experiência na área educacional. O tempo de atuação desse professor e o profissional de apoio à inclusão varia entre dez a vinte e cinco anos.

3.3 Instrumentos/Procedimentos de Coleta de Dados

Para evidenciar as percepções dos professores diretamente envolvidos com alunos com DI, a pesquisa utilizou perguntas semiestruturadas com cunho descritivo e qualitativo. Conforme Gil (2008), essa abordagem objetiva analisar e descrever as ideias e opiniões encontradas nas entrevistas, sem intervir, estabelecendo relações entre as suas variáveis. Essas entrevistas foram projetadas para permitir que os entrevistados compartilhassem suas experiências e pontos de vista de maneira aberta, mas dentro de uma estrutura que orientasse a discussão para os tópicos de interesse da pesquisa.

Ressalta-se que a instituição de ensino escolhida para realização desta pesquisa constitui-se em uma unidade estadual, ofertando Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essa escola destacou-se como ambiente favorável à investigação devido à expressiva quantidade de alunos com DI matriculados, além da disponibilidade e interesse dos participantes em colaborar com o estudo.

A instituição é reconhecida no município de Aragarças-GO como referência no AEE a estudantes com deficiência. Atualmente, a quantidade de alunos na modalidade EE está assim distribuída:

Quadro 1 - Perfil dos alunos da Educação Especial por período, diagnóstico e gênero, no ano escolar(2024).

Período	Quantidade de Alunos	Deficiência/Diagnóstico	Ano Escolar	Gênero
Matutino	1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	8º ano	masculino
Matutino	2	Deficiência Intelectual (DI)	8º ano	femininos
Matutino	2	Deficiência Intelectual (DI)	8º ano	masculino
Vespertino	1	Deficiência Física (DF)	8º ano	masculino
Vespertino	1	Deficiência Intelectual (DI)	9º ano	feminino
Vespertino	1	Deficiência Física (DF)	2º ano	feminino
Vespertino	1	Deficiência Intelectual (DI)	3º ano	masculino
Vespertino	1	Deficiência Intelectual (DI) + Transtorno do Espectro Autista (TEA)	3º ano	masculino

Fonte: Escola Estadual do Sudoeste Goiano, elaborados pela autora (2025).

O Quadro 1 apresenta o perfil dos alunos da Educação Especial de uma escola estadual do sudoeste goiano, no ano de 2024, organizados por período (matutino e vespertino), tipo de deficiência ou diagnóstico, ano escolar, gênero e ano letivo de 2024. No período matutino, há um aluno, do gênero masculino, com diagnóstico de TEA. Além desse estudante, e quatro estudantes com DI, sendo dois meninos e duas meninas. No período vespertino, o quadro discrimina cinco estudantes: um aluno no 8º ano, gênero masculino, com DF; uma aluna do 9º ano, do gênero feminino, com DI; uma aluna do 2º ano, do gênero feminino, com DF; dois alunos do 3º ano, do gênero masculino, com DI e um aluno, do gênero masculino diagnóstico associado de DI e TEA.

A turma que constitui o objeto desta pesquisa é o 8º ano do Ensino Fundamental II, composta por 41 estudantes, sendo 23 alunos do gênero masculino e 18 do gênero feminino. Dentre os alunos, quatro apresentam diagnóstico de DI — duas meninas e dois meninos — e um estudante possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O quadro de funcionários da escola é compreendido por: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, duas coordenadoras de turno, uma secretaria administrativa, uma Coordenadora Administrativa Financeira (CAF), um professor da SRM, três profissionais de apoio à inclusão (PAI), vinte professores nas mais diversas áreas de ensino, cinco professores readaptados, oito intérpretes indígenas, duas merendeiras, quatro funcionários de apoio administrativo e dois guardas.

Atualmente, a escola está passando por reformas, o que levou à divisão do espaço físico entre o prédio antigo e um prédio cedido temporariamente. No total, a escola dispõe de oito salas de aulas, uma sala dos professores, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala da direção e CAF, uma cantina, três banheiros femininos e três masculinos, dois banheiros administrativos, um pátio e um depósito externo. A secretaria, a biblioteca e a SRM permaneceram no prédio antigo da escola, o que implicou maior distância em relação às salas de aula. Essa organização espacial impactou diretamente o processo investigativo, pois

dificultou o acesso às informações institucionais e aos registros dos alunos PEE, bem como o contato direto entre o AEE e os professores. Em termos de coleta de dados, essa configuração resultou em maior tempo e esforço para obtenção de informações atualizadas, interferindo no fluxo e no ritmo do acompanhamento previsto na pesquisa.

3.4 Análise dos dados

Os dados coletados por meio das entrevistas foram transcritos e avaliados usando o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), pois pretendeu-se verificar e codificar as informações obtidas a partir de documentos pedagógicos, questionários e entrevistas aplicadas. De acordo com a autora, a análise de conteúdo é uma metodologia utilizada para analisar e interpretar textos, conferindo aos dados caráter científico. Buscou-se compreender a realidade, a partir das perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, interpretando suas opiniões, comportamentos e intensões, que não podem ser mensuradas numericamente.

A seção seguinte apresenta o Produto Educacional (PE) desta pesquisa, materializado na oficina “Mediação entre, professores, alunos e o conhecimento”, elaborada com o propósito de subsidiar professores de Matemática na construção de adaptações curriculares para estudantes com DI no Ensino Fundamental II.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

A formação de professores foi realizada através da Oficina – Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento, planejada a partir da apreciação e análise do Questionário I (apresentado no Apêndice I) e de entrevistas com professores de Matemática. Esses instrumentos de avaliação revelaram lacunas na formação dos docentes no que tange à inclusão escolar e ao atendimento às demandas específicas desta área. Em resposta a essas descobertas, elaborou-se intervenção pedagógica focada na formação de professores na capacitação, de docentes em relação à inclusão escolar, visando melhorar seu aprendizado para atender a essa necessidade essencial.

Neste sentido, foi desenvolvido um documento orientador, em formato de apostila física, destinado a oferecer suporte aos professores de Matemática na elaboração de adaptação curricular para um aluno com DI no Ensino Fundamental II. Esse material foi utilizado em encontros formativos presenciais, nos quais os educadores puderam estudá-lo, discuti-lo e aplicá-lo na construção de propostas pedagógicas adaptadas em Matemática.

4.1 Participantes da oficina

A oficina contou com a participação de dois professores, um coordenador pedagógico e um profissional de apoio. No entanto, a pesquisa foi direcionada à participação de um professor de Matemática e um profissional de apoio à inclusão, ambos da rede estadual de ensino de Goiás, que atuam no 8º ano no Ensino Fundamental II, onde há alunos com DI, por demonstrarem interesse em participar da pesquisa e da oficina oferecida.

4.2 Local de coleta de dados da oficina

A coleta de dados da oficina foi realizada nas dependências da escola campo, onde professores participantes da pesquisa lecionam e trabalham. O prédio está localizado no município de Aragarças-Goiás. Para garantir um ambiente adequado, a gestão da escola disponibilizou uma sala para que os participantes pudessem responder os instrumentos de coleta de dados em um espaço livre de barulhos e participar dos momentos da oficina.

4.3 Instrumentos e materiais

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes materiais: folhas previamente digitalizadas, canetas e um celular para gravação da entrevista. O instrumento de coleta de dados aplicado aos professores consistiu-se em um questionário estruturado com um roteiro de perguntas abertas (Apêndice A), elaborado com o propósito de obter informações referentes à identificação dos participantes, às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com DI, às concepções sobre inclusão escolar e às estratégias de adaptação curricular.

4.4 Percepções iniciais dos participantes sobre inclusão e adaptação curricular

A inclusão escolar e a adaptação curricular são temas centrais em muitas discussões sobre o direito à educação. A efetivação desses princípios enfrenta desafios no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à preparação docente e à implementação de práticas pedagógicas adaptadas. Diante dos dados coletados, as percepções iniciais correlacionadas aos participantes da pesquisa refletem suas vivências profissionais e desafios enfrentados na aplicação das práticas inclusivas.

João, professor de Matemática com 25 anos de experiência, destacou que, embora reconheça a relevância da inclusão, sente-se limitado na execução de adaptações curriculares devido à falta de formação continuada e de materiais pedagógicos específicos. Em suas palavras:

A inclusão é essencial, mas a ausência de suporte adequado nos impede de atender plenamente às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

Por outro lado, Maria, profissional de apoio, relatou que sua formação pedagógica contribuiu para a identificação das necessidades dos discentes, mas argumenta que a integração com o professor regente nem sempre ocorre de maneira eficiente. Segundo a participante:

A ausência de diálogo e de planejamento conjunto entre o profissional de apoio e o professor regente dificulta a construção de estratégias articuladas, o que impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Essa percepção contrasta com a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022), que compreende a aprendizagem como um processo socialmente mediado, construído nas

interações entre os sujeitos e potencializado pela ação pedagógica intencional. Nessa abordagem, a cooperação entre os profissionais da educação assume papel central, uma vez que a mediação compartilhada amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, especialmente daqueles que demandam apoios específicos.

Além disso, o relato evidencia um distanciamento em relação ao que preconiza o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, ao estabelecer que o AEE deve ser articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum, orientados por instrumentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializados (PAEE) e Plano Educacional Individualizado (PEI). O Decreto reforça a necessidade de práticas colaborativas entre professor regente, professor de AEE e profissional de apoio, compreendendo a educação inclusiva como reponsabilidade coletiva da escola e não como uma ação isolada de determinados profissionais.

Ambos os participantes expressaram uma percepção quanto à importância da adaptação curricular como instrumento essencial para efetivação da inclusão escolar. Para João, as adaptações curriculares devem partir de um planejamento pedagógico que considere as especificidades dos estudantes, perspectiva que alinha ao disposto no Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, ao assegurar a adoção de adaptações curriculares e de medidas de apoio individualizadas, com vistas a eliminar barreiras e garantir o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial (PEE) em classes comuns da rede regular de ensino. Os docentes também concordam que a formação continuada é um elemento indispensável para viabilizar a inclusão plenamente. Nesse sentido, Tardif (2002) enfatiza que o profissional aprende, de maneira progressiva, a dominar seu ambiente de trabalho e a contribuir para a aprendizagem do aluno.

Além disso, as percepções revelaram um entendimento convergentes entre os dois participantes sobre a necessidade de criar ambientes educacionais acolhedores e da disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, ajustados às realidades dos alunos com DI. Tal reconhecimento dialoga diretamente com as garantias previstas pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), que asseguram

... condições de acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos pedagógicos acessíveis e medidas de apoio individualizado, com vistas à eliminação de barreira e à garantia do acesso, da participação, da permanência e da aprendizagem dos estudantes pública da educação especial (Brasil, 2025, s/p).

As falas dos participantes evidenciam, contudo, que, embora tais garantias estejam formalmente asseguradas no plano normativo, sua efetivação ainda não se concretiza

plenamente no cotidiano escolar. A construção de ambientes inclusivos e a oferta de recursos acessíveis permanecem, em grande medida, condicionadas ao esforço individual de professores e profissionais de apoio à inclusão, em detrimento de uma política institucional sistematizada, articulada e sustentada coletivamente no âmbito da escola e dos sistemas de ensino. Como Maria relata:

Falta de materiais que possam ser adaptados e a ausência de apoio especializado comprometem o ensino inclusivo.”

Ela ainda alega que...

A inclusão vai além da presença do aluno na sala de aula, exige ações pedagógicas que garantam sua aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com os apontamentos de Oliveira e Prieto (2020), que defendem que a inclusão escolar demanda mais do que o simples acesso físico à sala de aula, exigindo propostas pedagógicas planejadas, uso de materiais adaptados e suporte especializado para garantir o direito à aprendizagem dos alunos com deficiência.

As percepções iniciais a respeito aos participantes com relação à inclusão e à adaptação curricular evidenciam, portanto, que eles reconhecem a importância desses princípios fundamentais para a efetivação de uma educação democrática. No entanto, também evidenciam fragilidades quanto à aplicabilidade das abordagens no cotidiano escolar. Entre os principais desafios apontados estão na carência de oferta de formação continuada voltadas à diversidade, a ausência de planejamento pedagógico colaborativo e a limitada oferta de recursos didáticos acessíveis. Tais aspectos reforçam a urgência de políticas públicas que promovam o suporte efetivo aos profissionais da educação, assegurando condições concretas para a construção de práticas inclusivas. Conforme Freitas (2014a), a precarização da formação docente e a lógica gerencial imposta às escolas públicas comprometem a qualidade da educação, tornando a inclusão uma promessa não concretizada. Essas medidas requerem urgência em serem adotadas para que haja mudanças no *status quo* da educação inclusiva.

4.5 Descrição dos momentos da oficina

Os resultados provenientes deste estudo visam auxiliar educadores do ensino de Matemática e no atendimento a alunos com DI, possibilitando o aprendizado dessas crianças,

promovendo seu acesso a oportunidades educacionais, além de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico. Destaca-se a importância desta pesquisa em buscar propostas educacionais que sustentem o desenvolvimento cognitivo e aprimorem o ensino de Matemática voltado ao aluno com DI. Acredita-se que o impacto positivo resultante pode capacitar e empoderar essas crianças no aprendizado de Matemática, ao mesmo tempo em que pode fornecer aos educadores ferramentas para melhor ensinar esse grupo de alunos em sala de aula.

A oficina intitulada “Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento” surgiu em resposta às demandas identificadas em diálogos com professores de Matemática, que expressaram sentimento de impotência diante das dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula no atendimento a alunos com DI. Essa iniciativa fundamenta-se na perspectiva de Zabala (1998), segundo a qual a interação entre professor, o aluno e o conteúdo constituem o eixo central do processo educativo. Durante as conversas, os educadores relataram frustrações relacionadas à sua formação inicial na graduação, a qual não abordou adequadamente temas referentes à inclusão e adaptação curricular. Destacaram ainda a insuficiência das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, especialmente aquelas realizadas na modalidade de EaD, mencionando que a ausência da interação presencial e de *feedback* adequado acaba dificultando significativamente o processo de aprendizagem docente.

A oficina, nesse aspecto, buscou nos tópicos organizados preencher essas lacunas identificadas, oferecendo não apenas fundamentos teóricos, mas ferramentas práticas para possibilitar o desenvolvimento de uma adaptação curricular. Assim, as ações planejadas foram estruturadas ao longo do processo investigativo, envolvendo levantamento de dados, estudos e a elaboração de uma apostila orientadora e de um portfólio com planos de aula, registros reflexivos e a atividade adaptada produzida pelo docente João e a apoio à inclusão Maria. Tais materiais pedagógicos, articulados ao uso de materiais didáticos concretos em sala de aula (como caderno pedagógico, tampinhas, cartões numéricos e outros recursos), tiveram por objetivo subsidiar a construção de práticas de ensino aplicáveis ao contexto da turma, viabilizando o aprendizado do aluno com DI pesquisado.

Com o intuito de encontrar soluções teórico-práticas, foi viabilizada a criação de uma atividade adaptada, a partir da oficina oferecida ao docente, do estudo de caso e o planejamento de desenvolvimento individual (PDI), articulando recursos e estratégias para o ensino da Matemática. Essa iniciativa dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao assegurar a avaliação individualizada, a elaboração de planos específicos e a oferta de recursos e serviços de apoio, princípios que são reafirmados e

atualizados pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, enfatiza a adoção de medidas de apoio individualizadas e de adaptações razoáveis para a garantia de aprendizagem dos estudantes PEE.

Desta forma a oficina foi organizada em módulos sequenciais, com cada módulo abordando temas específicos relacionados à educação inclusiva e à adaptação curricular. Cada módulo foi introduzido por uma atividade de sensibilização — texto, vídeo ou reportagem, cuidadosamente selecionado — com propósito de provocar reflexões e fomentar discussões dirigidas sobre o tema. Trata-se de processo de conscientização e sensibilização dos participantes sobre as complexidades e nuances dos temas propostos. A sensibilização prévia ativa os esquemas cognitivos dos participantes, facilitando a criação de um ambiente receptivo e reflexivo para aprofundamento das questões (Saviani, 2009).

Quadro 2 - Organização dos Encontros da Oficina – Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento

Módulo/Encontro	Subtemas	Data/Ano	Horas	Modalidade
Primeiro módulo Educação na diversidade: Compreendendo a trajetória histórica e a fundamentação legal da educação especial.	➤ Trajetória histórica da Educação Especial.	23/08/2024	2	Presencial
	➤ Marcos legais e documentos referenciais da Educação Inclusiva.	30/08/2024	2	Presencial
	➤ Integração da Educação Especial no contexto da educação regular.	06/09/2024	2	Presencial
Segundo módulo Inclusão do aluno no contexto escolar: conhecendo o estudante.	➤ Abordagem da escola Inclusiva.	13/09/2024	2	Presencial
	➤ Estudo de caso na prática inclusiva.	27/09/2024	2	Presencial
	➤ Enfocando a deficiência intelectual na sala de aula.	30/09/2024	2	Presencial
Terceiro módulo Abordagem lúdica no atendimento às necessidades de estudantes com deficiência intelectual.	➤ Desenvolvimento de recursos lúdicos pelos professores;	18/10/2024	1	Presencial
	➤ Incorporação das brincadeiras e jogos para atender as necessidades dos alunos.	18/10/2024	1	Presencial
Quarto módulo	➤ Implementação de adaptações	01/11/2024	2	Presencial

Práticas pedagógicas inovadoras: adaptações curriculares.	curriculares significativas.	29/11/2024	2	Presencial
	➤ Construção de aulas adaptadas e sua aplicação em sala de aula.	06/12/2024	2	Presencial
	➤ Integração de práticas sociais no ambiente educacional.			
TOTAL			20	HORAS

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 2 apresenta a organização da Oficina – Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento, estruturada em quatro módulos presenciais, totalizando 20 horas de formação. O primeiro módulo, voltado à “Educação na Diversidade: compreendendo a trajetória histórica e a fundamentação legal da Educação Especial”, abordou a trajetória histórica da Educação Especial, os marcos legais e documentos referenciais da educação inclusiva, bem como a integração da Educação Especial na educação regular, em três encontros de 2 horas, realizados em 23/08, 30/08 e 06/09. O segundo módulo tratou da inclusão do aluno no contexto escolar, com o foco na escola inclusiva, em um estudo de caso e na deficiência intelectual em sala de aula, também em três encontros presenciais de 2 horas, realizados em 01/11, 29/11 e 06/12/2024. O terceiro módulo abordou a utilização de recursos lúdicos no atendimento a estudantes com deficiência intelectual, enfatizando o desenvolvimento de materiais lúdicos pelos professores e a incorporação de brincadeiras e jogos, em um encontro presencial de 2 horas, em 18/10/2024. Por fim, o quarto módulo, voltado a práticas pedagógicas inovadoras e adaptações curriculares, tratou da implementação de adaptações significativas, da construção e aplicação de aulas adaptadas e da integração de práticas sociais no ambiente educacional, em três encontros presenciais de 2 horas, realizados em 01/11, 29/11 e 06/12/2024.

A cada módulo, foram disponibilizados, com antecedência, uma apostila e textos em formato portátil de documento (PDF), possibilitando que os participantes tivessem acesso prévio aos materiais de estudo. Essa estratégia contribuiu para uma participação mais engajada durante nas propostas de atividades desenvolvidas durante a oficina.

4.5.1 Primeiro módulo

No primeiro encontro, foi abordado o tema do módulo inicial, qual seja: “Educação na Diversidade: Compreendendo a Trajetória Histórica e a Fundamentação Legal da Educação Especial”; e subtemas: “Trajetória histórica da Educação Especial”, “Fundamentos legais relacionados à Educação Especial” e “Integração da Educação Especial no contexto da educação regular”. Esse encontro teve por objetivo proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada do processo histórico da Educação Especial, destacando as percepções, políticas e práticas relacionadas às PcD ao longo da história da humanidade. Buscou-se sensibilizar os participantes para a importância dos marcos históricos, filosóficos e

legais que sustentam a EE, enfatizando os desafios e avanços observados nesse percurso.

Na reflexão sobre a temática abordada, o Módulo I promoveu uma análise crítica da trajetória histórica das PcD na sociedade. Para uma melhor compreensão desse processo histórico, foram discutidas as etapas vivenciadas ao longo do tempo. Sassaki (2010), para maior compreensão desses fenômenos, dividiu a história da Educação Especial em quatro fases: a exclusão, a segregação institucional, a integração e a inclusão. Nesse contexto, destacou-se a relevância de marcos históricos e legais, com ênfase em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), bem como os avanços conquistados pela legislação brasileira no que concerne à promoção da EE.

Figura 1 – Trajetória histórica da Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 1 reúne duas imagens do primeiro encontro da oficina. Na primeira, observa-se a facilitadora posicionada à frente da sala, sentada à mesa do professor, utilizando *notebook* conectado à televisão, que projeta os tópicos do primeiro módulo, intitulado “Trajetória histórica da EE”. Os participantes aparecem atentos à explanação. Na segunda imagem, registrada de outro ângulo, destacam-se os professores participantes, sentados, acompanhando a apresentação e realizando anotações.

A contribuição de teóricos, como Vygotski (2022), foi determinante para o avanço da compreensão sobre a deficiência. Ao analisar a defectologia, o autor enfatiza que a limitação isolada, seja de ordem sensorial, motora ou cognitiva, não define, por si só, o potencial de desenvolvimento da criança. Ressalta ainda que o impacto negativo da deficiência se manifesta principalmente quando barreiras de natureza social e pedagógica não são devidamente superadas.

Diante dessa perspectiva, que busca compreender a criança com deficiência no ambiente educacional de forma mais ampla e contextualizada, o Módulo I propôs a análise dos obstáculos enfrentados pela escola e pelos professores no processo de inclusão, bem como os impactos culturais, pedagógicos e estruturais provocados pelas transformações necessárias para atender à diversidade em sala de aula.

Para interpretação dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), compreendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p.47), processo analítico que foi desenvolvido a partir das etapas de pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os dados coletados durante os encontros formativos foram examinados e categorizados, permitindo a identificação de falas relevantes. A partir desse procedimento, emergiram três eixos principais: o papel mediador do professor, a importância do suporte socioemocional e os desafios da inclusão escolar.

Assim, iniciamos a oficina com uma conversa informal, apresentando a proposta da oficina e desejando as boas-vindas. Fizemos a leitura o texto de apoio "Carta do Professor de Thomas Edison para sua Mãe", utilizado para instigar uma reflexão profunda sobre o verdadeiro papel do professor na vida do aluno e as implicações das palavras e atitudes do educador no desenvolvimento e autoestima dos estudantes. Durante essa explanação, o professor regente João e Maria, profissional de apoio à inclusão, participaram ativamente das discussões pertinentes ao tema. João trouxe para discussão uma análise focada na responsabilidade do professor de não limitar o potencial dos estudantes por meio de rótulos.

Em uma de suas falas, afirmou:

A atitude do professor pode determinar o sucesso ou o fracasso de um aluno.

A partir dessa fala, complementamos que o docente em sala de aula deve ser agente de encorajamento e promotor de oportunidades, para que todos possam desenvolver suas capacidades. Diante dessa colocação, Maria abordou a importância da família, do papel da mãe em acreditar na capacidade do filho, e da necessidade de se criar um ambiente de acolhimento e incentivo. Maria destacou:

A história de Edison nos demonstra o poder que a palavra de um professor tem na vida de um aluno, principalmente daqueles que enfrentam desafios. A permanência e aprendizagem dependem muito do apoio que ele recebe no ambiente escolar.

Maria argumentou, ainda, que:

Os educadores devem ser conscientes de seu papel na construção de um ambiente positivo, onde o aluno sinta que suas dificuldades são apenas parte de seu processo de aprendizagem e não uma limitação.

Durante o momento de reflexão, os participantes convergiram na ideia de que a prática pedagógica deve estimular e valorizar o potencial do aluno, independentemente de suas dificuldades iniciais. Ambos concluíram que a atitude do professor pode influenciar diretamente a autoestima e a motivação dos estudantes, moldando a visão que eles têm de seu próprio potencial. Essa interação foi enriquecida por questionamentos sobre como cultivar um ambiente inclusivo para alunos com deficiência. Maria contribuiu com *insights* sobre a importância do suporte emocional, enquanto João sugeriu mudanças nas práticas de ensino, transformando as adversidades em oportunidades de crescimento.

Em sequência, abordamos os temas “Trajetória histórica da Educação Especial” e “fundamentos legais relacionados à Educação Especial”. Nesse contexto, discutimos as mudanças históricas nas percepções políticas e práticas voltadas para a inclusão de PcD nos espaços sociais, principalmente na escola.

Destacamos a trajetória dos estudantes desde a marginalização e segregação até a inclusão. Durante a sua formação, João e Maria enriqueceram as discussões sobre inclusão. Em uma de suas falas, João compartilhou que:

Ao refletir sobre a história, percebi que a exclusão e segregação prejudicaram as oportunidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Maria acrescentou que, de acordo com Vygotski (2022), o desenvolvimento dos alunos depende de um ambiente social de apoio e de uma estrutura que valorize a diversidade. Afirmou:

Percebi quanto é importante no processo de inclusão conhecer a criança com deficiência, conhecer suas particularidades.

João retomou dizendo:

Há tantos documentos internacionais e nacionais que visam adaptar o sistema educacional para atender todos os alunos e, ainda assim, temos dificuldades em atender alunos com deficiência em sala de aula.

Essa reflexão levou ambos a concluírem que a formação docente seria o primeiro passo fundamental diante dos desafios enfrentados. Alguns questionamentos foram lançados para

instigar a compreensão do texto, e ambos, em suas contribuições, enfatizaram a importância da formação continuada na superação dos desafios da inclusão.

No segundo encontro, abordamos o tema “Fundamentos legais relacionados à Educação Especial” e destacamos a trajetória do Brasil na criação e implementação de políticas e legislações voltadas à inclusão das PcD. Durante a oficina, mencionamos as instituições fundadas no Brasil nos séculos passados e que ainda hoje são centros de referência.

Maria destacou que esse processo foi fortalecido com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – Convenção de Guatemala (OEA, 1999).

João contribuiu falando sobre a Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabeleceu o direito ao acesso à educação para todos, e enfatizou a importância da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que marcou o reconhecimento de direitos das PcD no Brasil.

Pode-se perceber, neste primeiro encontro do módulo inicial, que os participantes refletiram criticamente sobre a trajetória da EE, reconhecendo os avanços legais e normativos, mas também os desafios ainda presentes no processo de inclusão no cotidiano escolar, conforme apontado por Sassaki (2010). As falas de João e Maria revelaram consenso de que a postura do professor é determinante no desenvolvimento dos estudantes, destacando a importância do acolhimento e do suporte familiar e também do ambiente de acolhimento, que se aproxima da concepção histórico-cultural de Vygotski (2022), para quem o desenvolvimento se efetiva pela mediação social e cultural.

Figura 2 – Fundamentos legais relacionados à Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 2 retrata o segundo encontro da oficina, realizado na sala dos professores, um ambiente simples e bem iluminado. Os professores participantes estão reunidos em torno de uma mesa, cada um com apostila em mãos, acompanhando a leitura e discussão do conteúdo. A facilitadora conduz a atividade, promovendo o estudo dos fundamentos legais relacionados à EE em um clima de colaboração e troca de ideias.

A defesa de uma cultura inclusiva e do enfrentamento à discriminação como condição para uma educação de qualidade para todos dialoga com os pressupostos de Glat e Pletsch (2013b), Vygotski (2022) e Zabala (1998), os quais compreendem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e condição fundamental para efetivação do direito à aprendizagem. Nesse sentido, João afirmou:

Mesmo com as leis, os desafios são muitos. Faz trinta anos desde Salamanca e ainda estamos engatinhando com a inclusão.

Em contrapartida, Maria enfatizou:

Precisamos de uma cultura inclusiva e de combate à discriminação para que ocorra uma educação de qualidade para todos.

Durante a formação, os participantes ressaltaram que, embora a legislação ofereça uma base importante para a inclusão, é no cotidiano da sala de aula que esses princípios precisam ser efetivamente materializados. João enfatizou que a inclusão ultrapassa a simples presença do estudante no espaço escolar, afirmando que:

A inclusão vai além da criança estar no espaço escolar; é necessário que ela tenha auxílio para estar lá.

Maria complementou, destacando a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, onde todos alunos se sintam motivados. Mencionou também que, conforme a Declaração de Salamanca, as escolas devem adaptar suas práticas pedagógicas para responder às diversas necessidades dos estudantes, promovendo uma educação significativa.

Ambos os docentes refletiram sobre os avanços e os desafios da inclusão no Brasil, concordando que, embora o arcabouço legal seja robusto, é necessário um esforço contínuo para que os educadores estejam preparados e as escolas equipadas para atender à diversidade.

O terceiro encontro, com o tema “Integração da Educação Especial no contexto da educação regular”, discutimos o processo de integração da Educação Especial no ensino regular, que é um desafio para escola. Destacamos a afirmação de Figueiredo (2010, p. 35), que

ressalta que a integração envolve reconhecer e apoiar o potencial de cada aluno, o que exige um ambiente inclusivo, com métodos de ensino adaptados e suporte adequado. Foram mencionadas políticas que fortaleceram a inclusão, como a Lei 10.845 de 2004, que instituiu o AEE, e a necessidade de uma mudança cultural nas escolas (Melo, 2020, p.78). Enfatizamos que a capacitação dos educadores é fundamental para adaptações práticas pedagógicas e para o acolhimento da diversidade em sala de aula, assim como a importância de termos diferentes perfis de alunos enriquecendo o aprendizado e promovendo habilidades como empatia e criatividade.

Figura 3 – Participação dos integrantes da Oficina formativa e entrega de mimo pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 3 reúne duas imagens registradas no terceiro encontro da oficina. A primeira imagem, mostra os participantes reunidos em torno de uma mesa, cada um com apostila em mãos. O grupo realiza leitura e anotações, estudando coletivamente o tema proposto sobre os fundamentos legais da EE. O ambiente reflete concentração e envolvimento na atividade formativa. A segunda imagem, desta um mimo oferecido aos participantes no início do encontro. O objetivo traz a mensagem: “Um mimo pra tu – seja bem-vindo!! Seis de setembro de 2024”, acompanhada do emblema do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Jataí, simbolizando acolhimento e valorização dos presentes.

Diante da explanação, João ressaltou que:

O sucesso da inclusão depende de mudanças nos métodos de ensino e de uma estrutura que permita a adaptação curricular.

Maria reforçou a fala de João, apontando a necessidade de uma postura de acolhimento e respeito, que vai além das técnicas pedagógicas. Maria afirmou também que:

Precisamos de formação continuada para estarmos preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, diante de tantos alunos com deficiência.

Ambos concordaram que a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas requer uma transformação profunda na cultura escolar e o compromisso coletivo para que a inclusão ocorra de forma significativa e enriquecedora para alunos e professores.

As falas de João e Maria dialogam com os pressupostos de Glat e Pletsch (2013a), Zabala (1998), Tardif (2002) e Vygotski (2022), ao evidenciarem que a inclusão escolar requer mudanças nos métodos de ensino, investimento em formação continuada e, sobretudo, a transformação da cultura escolar, para além da simples inserção física do aluno com deficiência no espaço educativo.

Em análise, esses fatos evidenciaram que, embora haja consciência sobre os avanços históricos e legais, persiste uma lacuna entre a legislação e a prática cotidiana, reforçando a necessidade da formação continuada como elemento estruturante para a consolidação de práticas inclusivas.

4.5.2 Segundo Módulo

Para o segundo módulo, cujo tema foi “Inclusão do aluno no contexto escolar: conhecendo o estudante e explorando a escola”, realizamos um quarto encontro. Iniciamos com a recepção e leitura do texto “Um repetente fala sobre currículo”. Após a leitura, foi aberto espaço para que os participantes compartilhassem suas reflexões e contribuições sobre os currículos escolares, que, muitas vezes, não condizem com as vivências e habilidades dos alunos, o que pode afetar a sua autoestima e motivação para aprender.

Figura 4: Inclusão do aluno no contexto escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 4 registra o quarto encontro da oficina, referente ao segundo módulo, realizado em uma sala de aula. Os participantes estão organizados em carteiras escolares, em um momento de diálogo e troca de ideias sobre a inclusão do aluno no contexto escolar. O registro evidencia a interação entre os professores, que compartilham experiências e refletem coletivamente sobre estratégias pedagógicas inclusivas.

João iniciou a discussão, afirmando o seguinte:

Esse texto me fez pensar sobre a importância conhecer o aluno em sua totalidade, de valorizar seu conhecimento prévio, mesmo que esse conhecimento venha de fora da escola.

Em sua explanação, João destacou que frequentemente, os professores se concentram tanto em cumprir o currículo que acabam ignorando o fato de que os alunos trazem consigo conhecimentos e vivências que podem enriquecer o aprendizado em sala de aula.

Senti-me triste ao perceber como o aluno do texto se sente desvalorizado, em relação ao seu conhecimento e jeito de aprender, pois a escola não o reconhece, refletiu João.

Ele continuou enfatizando que é essencial que estejamos atentos e dispostos a valorizar o que o estudante já sabe, mesmo que esse conhecimento não esteja nos temas abordados pelos livros didáticos. Finalizou dizendo:

Precisamos encontrar maneiras de relacionar o conhecimento escolar com a realidade de nossos alunos, para que eles possam dar significado ao que aprendem.

Na sequência, Maria complementou a discussão ao afirmar que o texto..,

Nos leva a refletir sobre o quanto a experiência prática poderia enriquecer o conteúdo ensinado em sala de aula.

Em sua fala, Maria observou que, para o aluno, o conteúdo escolar muitas vezes carece de sentido, e o conhecimento que ele possui parece não ter valor.

No meu entendimento, isso é um alerta, se não fizermos adaptações constantes no currículo rígido que recebemos, os alunos podem perder o interesse em aprender, explicou Maria.

Ela comentou ainda sobre o conhecimento valioso que os alunos trazem, mencionando que o aluno do texto demonstra entendimento prático sobre tratores e cálculos no trabalho com sua família.

Fora da escola, já está em um ambiente de aprendizado, a professora deveria conhecer e valorizar suas potencialidades e habilidades para apoiá-lo.

Ao final, Maria deixou uma questão importante para reflexão:

Como integrar a realidade do aluno ao currículo, para que o aprendizado tenha significado e atenda suas potencialidades?

As falas de João e Maria evidenciam a importância de reconhecer os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão dialoga com Vygotski (2022) e Zabala (1998), ao defenderem que a aprendizagem se torna mais significativa quando os conteúdos escolares se articulam com a realidade dos estudantes, especialmente no contexto da educação inclusiva.

Finalizamos esse momento informando que, ao longo da oficina, seriam exploradas estratégias que possibilitariam responder a esse questionamento. Após esse momento, iniciamos a leitura do subitem “Abordagem da escola inclusiva”, na busca de aprofundar a compreensão dos participantes sobre os princípios da inclusão e a importância de adequar o ambiente escolar para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Conforme avançamos no texto e nas discussões, compreendemos que a escola inclusiva vai além de apenas integrar estudantes com deficiência, focando na construção de um espaço acolhedor, adaptável e

promotor de uma educação equitativa e justa. Diante da explanação, João salientou:

A escola não deve ser um lugar onde o aluno com deficiência precisa se adaptar; a escola deve estar preparada para atender a diversidade, considerando especificidade de cada um.

Com essa fala, João reforçou a necessidade de uma estrutura escolar que se preocupe em responder, de forma antecipada, às necessidades dos alunos com ou sem deficiência, refletindo uma verdadeira postura inclusiva. Ferreira (2010) afirma que a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e da cultura institucional, de modo que a diversidade seja assumida como elemento constitutivo do processo educativo.

Maria, em uma perspectiva complementar, destacou a importância de preparar a escola para lidar com essas adaptações. Mencionou ainda,

A inclusão exige não só que o ambiente esteja preparado, mas nós professores também precisamos estar seguros e capacitados para atender a todos na sala de aula regular.

Ressaltamos, que para além das adaptações físicas, é indispensável que o corpo docente seja sensível à inclusão e conheça estratégias pedagógicas adequadas ao público da Educação Especial. Em análise, as falas de João e Maria ilustram uma percepção coletiva dos desafios e necessidades para a implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva; ambos demonstraram concordância com a literatura, apontando para a transformação da escola, para a promoção condições que possibilitem a atuação plena dos alunos (Figueiredo, 2010). No decorrer do encontro, compartilhando suas experiências, João e Maria confirmam a visão de Karagiannis e StainBack (2006), segundo a qual a inclusão beneficia tanto os alunos quanto aos professores, ao promover um ambiente onde a diversidade é respeitada e valorizada.

O quinto encontro, no segundo módulo da oficina, abordou o tema “Estudo de caso na prática inclusiva”, destacando sua relevância no processo de inclusão. Foi enfatizado o uso dessa metodologia como uma ferramenta essencial para promover a inclusão educacional, permitindo que os participantes analisem e compreendam as especificidades de cada aluno. Além disso, discutiu-se a aplicação prática na construção de um estudo de caso que é utilizado como base para a adaptação curricular.

Figura 5 – Estudo de caso na prática inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A Figura 5 é composta por duas imagens correspondentes ao quinto encontro da oficina, realizado na sala dos professores. A primeira imagem registra a pesquisadora acompanhando de perto a leitura do texto e os apontamentos elaborados pelos participantes sentados em torno da mesa, durante o estudo de caso do aluno Pedro Santos. Na segunda imagem, os professores estão reunidos com a pesquisadora em torno de uma mesa, analisando o material e discutindo coletivamente as possibilidades pedagógicas a serem aplicadas na prática inclusiva.

Foi realizada a leitura do texto previamente disponibilizado, articulada a apontamentos e esclarecimentos, com a finalidade de aprofundar a compreensão referente ao uso do estudo de caso na prática inclusiva. Enfatizou-se a importância de conhecer profundamente cada aluno, considerando suas habilidades, interesses e desafios específicos. João, com base na literatura, destacou:

O estudo de caso nos permite mergulhar nas particularidades de cada aluno. Quando entendemos suas especificidades, podemos adaptar nossas práticas para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e se sintam incluídos.

Maria complementou, ressaltando uma abordagem holística:

Além de conhecer suas habilidades acadêmicas, é importante entender seu contexto emocional e social. Isso nos ajuda a oferecer o suporte necessário para que eles possam prosperar no ambiente escolar.

Essas contribuições sublinham que o estudo de caso, entendido como investigação aprofundada de uma situação singular em seu contexto real (Lüdke, André, 1986; Yin, 2015),

favorece a compreensão das necessidades dos alunos e a elaboração de adaptações personalizadas e suportes adequados, em consonância com a defesa de respostas educativas individualizadas para o PEE. (Heredero, 2010; Glat e Pletsch, 2010).

Antecipando o encontro, a pesquisadora estabeleceu parceria com a SRM da escola pesquisada, que forneceu a Anamnese do aluno Pedro dos Santos, referente ao ano de 2024. Com os dados em mãos e conhecimento *in loco* do aluno em sala de aula, João e Maria foram incentivados a desenvolver um estudo de caso do aluno Pedro dos Santos, com DI, visando identificar suas dificuldades e potencialidades. João relatou:

Ao desenvolver o estudo de caso, pude identificar estratégias específicas para adaptar o currículo. Isso inclui desde modificações de tarefas até o uso de tecnologias assistivas para apoiar o aprendizado do aluno Pedro.

Maria acrescentou:

Este trabalho, em colaboração com a Sala de Recursos, nos levou a compreender que a atuação conjunta é fundamental para implementar estratégias. E reforçou: O estudo de caso nos ajuda a alinhar abordagens e a garantir o atendimento às especificidades do aluno.

As falas dos participantes demonstram que o estudo de caso, quando conduzido de forma sistemática, favorece a identificação de estratégias pedagógicas adaptadas quando o fortalecimento do trabalho colaborativo entre profissionais da educação inclusiva. Essa percepção dialoga com Vygotski (2022), ao compreender a aprendizagem como um processo mediado socialmente, no qual a interação entre sujeitos potencializa o desenvolvimento. Do mesmo modo, a ênfase atribuída pelos participantes à avaliação contínua reafirma seu papel como prática formativa essencial, pois permite acompanhar o progresso do estudante e reorganizar as intervenções pedagógicas de acordo com suas necessidades, conforme discutem Glat e Pletsch (2012, 2013a) no âmbito da educação inclusiva. João complementou:

O estudo de caso me permitiu avaliar o Pedro de forma mais detalhada, algo que ainda não havia feito. Os dados que Maria e eu reunimos servirão de base para adaptações no currículo, conforme as necessidades.

Maria concordou com a fala de João e enfatizou:

Cada aluno responde de maneira diferente as intervenções. É fundamental estarmos abertos a ajustar nossas estratégias de acordo com as necessidade

e progresso de cada um.

Esse entendimento revela uma concepção de ensino pautada na regulação contínua da aprendizagem e diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022), segundo a qual o trabalho docente deve considerar as singularidades dos estudantes e ajustar as intervenções pedagógicas em função de seu desenvolvimento potencial. Nesse contexto, o estudo de caso se apresenta como uma metodologia potente, pois, ao focalizar em profundidade a trajetória de um aluno, possibilita compreender suas necessidades específicas e orientar respostas educativas mais precisas, em consonância com a defesa de adaptações curriculares e de respostas individualizadas para o PEE (Herederó, 2010; Glat e Pletsch, 2018). Assim, esse encontro evidenciou como o estudo de caso contribui para fomentar práticas inclusivas e promover uma educação centrada no indivíduo, respeitando sua singularidade e potencial.

O sexto encontro e último do módulo 2 da oficina, com o tema “Deficiência intelectual”, foi abordada, a reportagem *Miracle Child*, publicada por Glaucia Chaves no Jornal Metrópole em 5 de dezembro de 2019, foi utilizada como eixo central para reflexão sobre DI (Chaves, 2019). O texto narra a história de Noah Wall, um menino cuja supera o e desenvolvimento desafiaram prognósticos médicos. Esse momento teve como objetivo de sensibilizar os participantes sobre a complexidade e o potencial educativo de alunos com DI, em busca de promover reflexões e crítica a partir de discussões teóricas e análises de casos reais.

Figura 6 – Momento de estudo e reflexão sobre a vida de Noah e a DI.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A Figura 6 apresenta a imagem dos participantes do sexto encontro da oficina, reunidos na sala dos professores, acompanhando, em seus *notebooks*, o vídeo e a leitura da uma reportagem sobre a vida de Noah. O momento de estudo é seguido do desenvolvimento de atividades reflexivas sobre o tema, promovendo análise crítica e discussão coletiva a respeito da DI e suas implica es educacionais.

A atividade, complementada por vídeo, buscou instigar os participantes, e algumas reflexões foram organizadas a partir de quatro perguntas sobre a jornada da família de Noah, os desafios que enfrentaram e os *insights* sobre resiliência e inclusão. A partir dessas questões, João e Maria contribuíram. João relatou:

A história de Noah nos demonstra como as expectativas podem ser transformadas quando acreditamos no potencial do aluno, independentemente das suas limitações.

Na sequência, Maria afirmou:

Além das estratégias, é importante mobilizar a comunidade escolar para entender e valorizar essas histórias, me marcou profundamente essa história, meu olhar se transformou.

Esses *insights* reflexivos serviram de orientação as discussões subsequentes sobre o tema “Deficiência intelectual”. A leitura do texto do subitem “Enfocando a deficiência intelectual na sala de aula” realizada nesse encontro, foi planejada com intuito específico de oferecer conhecimento abrangente sobre fundamentação teórica, políticas e práticas educacionais de alunos com DI. A abordagem visou capacitar os professores para enfrentar as demandas e refletir sobre os desafios que surgem no processo de inserção desses alunos nas salas de aula regulares. Tal capacitação exige reflexões e práticas pedagógicas que rompam com os paradigmas tradicionais de ensino homogêneo (Brasil, 2007).

A necessidade de desenvolver práticas inclusivas reflete uma mudança paradigmática na educação contemporânea, exigindo abordagens educacionais que não apenas reconheçam, mas também atendam às particularidades e necessidade específicas dos estudantes com DI. Nesse sentido, a formação buscou instigar os educadores a repensar suas estratégias pedagógicas, como evidenciado nas falas de João e Maria. Conforme avançamos no estudo, João relatou que uma das principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar é a adaptação curricular. Ele afirmou:

A oficina trouxe clareza de que, ao trabalhar Matemática em sala de aula, não devo perder de vista necessidade específicas do aluno com deficiência intelectual e a importância de alinhar o currículo escolar.

Essa reflexão está em consonância com a Associação Americana de Deficiência

Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) quando enfatiza a importância a relevância de práticas pedagógicas adaptadas para o pleno desenvolvimento do aluno (Fernandes, 2010, p. 162).

Maria, por sua vez, destacou a importância de compreender o contexto social do aluno, afirmando:

Ao longo desse módulo, percebi que conhecer o ambiente familiar e os estímulos recebidos pelo aluno constitui elemento essencial para o planejamento de intervenções pedagógicas.

Essa compreensão é corroborada por Vygotski (2022), ao destacar que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado pelo meio social, o qual possibilita ampla capacidade de adaptação e construção das funções psicológicas, demonstrando a chamada “infinita plasticidade” do indivíduo quando inserido em um contexto social adequado.

João, correlacionando o texto à sua prática em sala de aula, ponderou sobre o uso de jogos e materiais manipuláveis para facilitar o aprendizado matemático:

Quando utilizo jogos em sala de aula, percebo que não apenas ensino conceitos matemáticos, mas também desenvolvo habilidades sociais e de raciocínio lógico, além de garantir a participação de todos.

Essa prática reflete o princípio da ZDP de Vygotski, que propõe a interação como uma ferramenta fundamental para o progresso educacional (Vygotski, 2022, p.400).

Maria complementou destacando que o trabalho colaborativo desenvolvido pelo professor regente permitiu uma análise mais aprofundada:

A necessidade de desenvolver práticas inclusivas reflete uma mudança paradigmática na educação contemporânea, exigindo que todas as abordagens educacionais atendam às particularidades e necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Ao avançar nos conceitos e nas reflexões dos professores, observou-se um esforço em repensar suas estratégias pedagógicas, com vistas a promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios individuais. Esses avanços conceituais estão alinhados com a Declaração de Montreal sobre Deficiente Intelectual (OMS, 2004), que enfatiza a inclusão como um esforço conjunto de toda a comunidade escolar.

Na culminância do encontro, houve uma discussão a respeito da trajetória

terminológica e conceitual da DI. Nesse contexto, observou-se que João ainda se referia, em alguns momentos, à DI como “deficiência Mental”. Essa transição terminológica, de “deficiência mental” para “deficiência intelectual”, foi apresentada aos participantes da oficina, como um marco no reconhecimento das capacidades e potencialidades das pessoas com essa condição, conforme atualização destacada por Sassaki (2005). Essa abordagem se mostrou fundamental para João, que relatou:

Compreender essa mudança conceitual me ajudou a enxergar o aluno além do diagnóstico, focando em suas potencialidades de aprendizagem.

Finalizamos esse módulo com a certeza de que o conhecimento dos participantes foi ampliado e se tornou mais inclusivo em relação à prática pedagógica com alunos com DI. Essas evidências, expressas nas falas dos participantes, confirmam que houve uma ampliação na compreensão sobre inclusão escolar, passando do reconhecimento das limitações impostas pelo currículo rígido para a valorização do conhecimento prévio, das vivências e da singularidade dos alunos. As reflexões de João e de Maria acerca da necessidade de uma escola inclusiva, da relevância do estudo de caso como prática inclusiva e da mudança conceitual sobre DI, demonstram que a formação possibilitou uma visão mais crítica e inclusiva, alinhada aos princípios defendidos por Vygotski (2022), Sassaki (2010) e Karagiannis; Stainback e Stainback (2006).

4.5.3 Terceiro módulo

O Módulo 3, realizado durante o sétimo encontro da oficina, com o tema “Abordagem lúdica no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual”, explorou o desenvolvimento de recursos lúdicos como uma estratégia pedagógica para promover a inclusão educacional de alunos com DI. Nesse contexto, o filme “Cuerdas”, uma curta-metragem de animação dirigida por Pedro Solís Garcia em 2013, foi utilizado como ponto central de discussão.

Figura 7 – Abordagem lúdica no atendimento aos estudantes com DI



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 7 é composta por duas imagens registradas durante o sétimo encontro da oficina. A primeira imagem mostra o professor João realizando a leitura da apostila acompanhado atentamente pela facilitadora e pelos demais participantes da oficina. A segunda imagem, em outra perspectiva, apresenta um momento de discussão coletiva, no qual os professores dialogam sobre abordagem lúdica no atendimento às necessidades dos estudantes DI, evidenciando a troca de ideias e a participação ativa do grupo.

A narrativa de “Cuerdas” apresenta uma histórica verídica de Maria, uma menina que cultivava uma amizade com Nicolás, um menino com paralisia cerebral. Utilizando uma corda como suporte em suas brincadeiras, Maria demonstra um exemplo de empatia e inclusão, inserindo-o nas mais diversas atividades.

Diante desse contexto, João e Maria contribuíram significativamente com suas reflexões e experiências práticas. João destacou a importância de recursos lúdicos no desenvolvimento cognitivo e nas interações sociais no ambiente escolar: “A utilização de recursos lúdicos, inspirados pela história de “Cuerdas”, demonstra que há possibilidade de aprendizagem quando se tem boa vontade, empatia e conhecimento sobre o aluno, independentemente de sua deficiência.”

Por sua vez, Maria enfatizou a relevância de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidades e individualidade dos alunos. “O filme “Cuerdas” nos lembra da importância de adaptar nossas práticas educacionais às especificidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças e estimule o potencial de todos os alunos, inclusive aqueles com DI.

O filme “Cuerdas” serviu como ponto de partida para discussões profundas sobre a implementação de recursos lúdicos no contexto educacional inclusivo. Hoje, é consenso entre

os participantes de que o lúdico enriquece o processo de ensino-aprendizagem quando utilizado de forma adequada e com objetivos claros, reforçando os princípios de equidade e acessibilidade na educação contemporânea.

Os participantes concluíram que a aplicação de recursos lúdicos favorece a inclusão dos estudantes com DI e fortalece as relações no ambiente escolar. Essa compreensão dialoga com Vygotski (2022), ao evidenciar a aprendizagem como resultado das interações, sociais mediadas, e com Zabala (1998), que defende práticas pedagógicas significativas e participativas. Glat e Pletsch (2013a) reforçam que estratégias inclusivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, promovendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Sensibilizados e motivados, seguem para o subitem “Desenvolvimento dos Recursos Lúdicos pelos Professores”, que pertencente ao terceiro Módulo da oficina. A discussão focou na importância de criar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão escolar por meio de práticas lúdicas adaptadas.

Figura 8 – Desenvolvimento dos recursos lúdicos pelos professores



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A Figura 8 apresenta duas imagens registradas durante a oficina. Na primeira imagem, observa-se um grupo de participantes, sentados em torno de uma mesa redonda, realizando a leitura de textos impressos e dialogando coletivamente sobre o tema proposto. Todos demonstram concentração, com olhares voltados para o material em mãos, configurando um ambiente de estudo colaborativo. Na segunda imagem, os mesmos participantes encontram-se engajados em uma atividade de planejamento pedagógico, discutindo e sistematizando estratégias individualizadas e adaptadas em Matemática, elaboradas especificamente para atender às necessidades do estudante Pedro Santos, identificado no estudo de caso.

Logo no início do oitavo encontro, houve uma apresentação teórica que destacou a relevância de adaptar os recursos às características e potencialidade dos estudantes. Foi

ênfatisada a fala de Carvalho e Vital (2011, p. 45), que reforça a necessidade de um ambiente acolhedor e estimulante para a aprendizagem. Também, abordamos os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo, conforme descrito por Silva (2015), que ênfatiza a importância das estratégias individualizadas e adaptadas.

Durante a discussão inicial, João apresentou uma reflexão significativa: “A utilização de jogos em sala de aula permite que todos explorem suas capacidades de forma envolvente. Ao planejar essas atividades, percebo que consigo integrar melhor a turma e trabalhar habilidades que nem sempre surgem nas aulas tradicionais.”

A fala de João ilustrou o impacto positivo que os recursos lúdicos podem ter no processo de ensino-aprendizagem. Maria, por sua vez, trouxe à tona um desafio recorrente no cotidiano dos professores:

Muitas vezes, preciso criar os jogos, pois os materiais disponíveis não atendem as necessidades do aluno ou não existem em quantidade suficiente para uso em sala de aula. Isso exige criatividade, mas também consome muito tempo.

Essa observação abriu espaço para uma discussão coletiva sobre a importância de formações continuadas e do suporte técnico aos educadores, como defendido por Sasaki (2010).

Dando continuidade, o outro tema trabalhado nesse encontro foi “Incorporação de brincadeiras e jogos para atender às necessidades dos alunos”, que teve início com uma breve introdução sobre o conceito de “lúdico”. Destacou-se que sua origem etimológica, no latim, *ludus*, significa “jogo”. No entanto, foi ênfatisado que o conceito lúdico vai além das brincadeiras espontâneas, abrangendo uma metodologia que facilita o aprendizado e promove um ambiente participativo e inclusivo.

Os participantes compartilharam exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser incorporados no ambiente escolar. Foi ressaltado o papel do docente e quão essencial é a implementação do lúdico como metodologia e mediação pedagógica, como um processo de apoio e adaptação contínua. João demonstrou interesse em práticas lúdicas para o ensino de Matemática:

Muitas vezes, os alunos têm dificuldade em compreender certos conceitos abstratos. Gostaria de aprender a estruturar atividades que permitam a participação de todos, mesmo com limitações.

Maria complementou a reflexão de João, destacando que:

Com as estratégias certas, os alunos com deficiência intelectual podem avançar. O lúdico serve para fortalecer habilidades sociais e acadêmicas. Esse trabalho exige dedicação diária e atenção às especificidades de cada estudante.”

A partir da teoria de Vygotski (2022), João ressaltou:

O jogo simbólico permite às crianças replicarem o que aprendem no mundo à sua volta. Na Matemática, isso poderia ser usado em situações de faz-de-conta, como simular compras em loja.

Essa reflexão se aproxima da concepção vigotskiana de que o brincar constitui uma atividade central no desenvolvimento, pois possibilita à criança a internalização de regras sociais, o exercício da imaginação e a ampliação de sua ZPD. Como destaca o autor: “no brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se fosse maior do que ela mesma (Vygotski, 2022, p. 75).” A respeito da ZPD de Vygotski (2022), Maria comentou:

A ZPD me faz pensar no quanto o apoio do professor e dos colegas é essencial durante as brincadeiras. Por exemplo, jogos em grupo permitem que alunos com e sem deficiência aprendam uns com os outros.

Ao que acrescentou João:

Podemos adaptar atividades que incentivem a atenção e o pensamento lógico, como jogos de tabuleiro matemáticos, o que estimula a memória e ajuda a formar conexões entre conceitos.

Encerrando o encontro, João contextualiza sua reflexão:

Brincar é mais do que entretenimento. É uma oportunidade para a criança aprender, se expressar e se conectar com o mundo. Meu papel é garantir que todos tenham essa chance.

4.5.4 Quarto módulo

O nono encontro iniciou o quarto módulo da oficina: “Professores, alunos e o conhecimento – adaptação curricular”, com o subitem “Implementação de adaptações

curriculares significativas”. Foi utilizada a reportagem “Por que preciso de óculos? As dúvidas mais buscadas sobre saúde visual”, escrita por Lucas Rocha em 15 de agosto de 2023, como base para leitura e reflexão (Rocha, 2023).

Neste contexto, o tema provocou investigações profundas ao estabelecer um paralelo entre os óculos e adaptação curricular. A reflexão trouxe à tona a ideia de que os óculos, por serem únicos e feitos exclusivamente para cada pessoa, podem ser equiparados à forma como a adaptação curricular deve ser desenvolvida: personalizada e ajustada às necessidades específicas de cada estudante.

Figura 9 – Implementação de adaptações curriculares significativas



Fonte: elaborado pela autora.

Este encontro é representado pela Figura 9, observam-se duas fotografias complementares. Na primeira imagem, a pesquisadora encontra-se sentada à frente do grupo de participantes, organizados em carteiras dispostas na sala de aula. O registro capta o momento em que todos dialogam acerca da metáfora, denominada “Os óculos”, utilizada como recurso para sensibilização e reflexão sobre diferentes formas de perceber e interpretar a realidade escolar. Na segunda imagem, mantém-se a mesma configuração espacial, com foco na interação coletiva, sentados frente a frente, envolvidos em um debate sobre as propostas de adaptação curricular, discutindo estratégias pedagógicas. As fotografias evidenciam um ambiente colaborativo, no qual a mediação favorece tanto a reflexão teórica.

João iniciou a reflexão destacando:

Os óculos são exclusivos para cada pessoa, da mesma forma, as adaptações curriculares devem ser personalizadas de acordo com as necessidades de cada aluno DI.

Ele também mencionou, com base em sua experiência docente, que as dificuldades de aprendizagem são frequentemente percebidas de forma imediata, e que adaptação curricular, assim como a confecção de óculos, deve ser personalizada.

Como os óculos possibilitam às pessoas enxergarem melhor, as adaptações curriculares permitem que o aluno com DI acompanhe as aulas.

Maria acrescentou:

Para mim, a reportagem foi uma boa metáfora para entender como a personalização do ensino, assim como os óculos, pode melhorar a aprendizagem do aluno.

João ratificou a fala de Maria dizendo:

É importante considerar as necessidades individuais dos alunos, e adaptações curriculares podem ajudar nesse processo. Se o aluno não consegue 'enxergar' claramente o que está sendo ensinado, podemos esperar que ele aprenda?

Em resposta, Maria afirmou:

As adaptações precisam ser feitas para garantir que todos os alunos possam acessar o ensino com possibilidade de aprendizagem.

Maria complementou a discussão com uma visão prática sobre a aplicação de adaptações curriculares, ressaltando que muitos alunos não conseguem expressar suas dificuldades. Ela destacou que:

Quando um aluno tem dificuldades de visão e não usa os óculos, o impacto em sua aprendizagem é muito grande. O mesmo vale para adaptação curricular: precisamos identificar o que o aluno precisa para se desenvolver, sem que ele precise pedir.

Essa fala reforça que a adaptação curricular deve ser comprometida como um direito e não como concessão, exigindo do professor a capacidade de antecipar as necessidades dos estudantes e criar condições pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotski (2022) destaca que o processo de aprendizagem é potencializado pelas mediações sociais que ampliam a ZDP do aluno. Do mesmo modo, Glat e Pletsch (2018) defendem que práticas inclusivas efetivas requerem a adequação do ensino às particularidades de cada estudante, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da escola.

Ao discutir as obrigações, foi pontuado que a escola, por meio de sua gestão, coordenação pedagógica, professor da SRM e corpo docente, deve estar atenta aos sinais de

dificuldades, e que essas questões devem ser traduzidas em ações concretas, como ajustes nos materiais e metodologias. O trabalho em equipe foi destacado como fundamental: professores regentes e profissionais de apoio em colaboração para identificar as melhores estratégias para atender o aluno. Assim como os óculos são feitos para atender a um único usuário, a adaptação curricular também deve ser personalizada para cada estudante, respeitando as particularidades de cada educando e garantindo que ele tenha acesso às possibilidades de aprendizado. Essa perspectiva dialoga com Vygotski (2022), quando o autor destaca que o desenvolvimento depende de mediações sociais que considerem a singularidade do aluno, e com Glat e Pletsch (2018), que compreendem a adaptação curricular como recurso de equidade e condição necessária para a efetividade inclusão escolar.

A culminância da discussão foi uma reflexão conjunta sobre a necessidade de olhar para o aluno de forma holística. Os participantes concordaram que, para que o processo de aprendizagem ocorra, todos os envolvidos no processo deverão estar atentos aos sinais que os estudantes emitem e realizar as adaptações curriculares. O professor regente João e a profissional de apoio a inclusão, Maria, manifestaram concordância quanto ao papel central das adaptações curriculares. Maria sintetizou essa compreensão ao afirmar:

Quando conseguimos identificar e atender às necessidades dos alunos com a adaptações curriculares, permitimos que eles se sintam capazes e incluídos, posicionamento com o qual João disse concordar.

Em consonância com Vygotski (2022), que destaca o papel das mediações sociais no desenvolvimento, e com Glat e Pletsch (2013a), que defendem a adaptação, conclui-se que, ao identificar e atender às necessidades dos estudantes, é assegurado o seu direito à aprendizagem e participação plena.

As reflexões e discussões decorrentes da leitura da reportagem resultaram em uma síntese que evidenciou a relevância das adaptações curriculares na educação, reconhecidas como condição essencial para assegurar igualdade de oportunidades de aprendizagem a todo os estudantes.

No contexto da formação continuada de professores, o encontro iniciou com uma leitura do subtema “Implementação de adaptações curriculares significativas” e uma breve revisão dos conteúdos discutidos nos módulos anteriores, destacando que cada módulo foi desenvolvido com base nos pressupostos teóricos e legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução

CNE/CBE nº 02, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001a).

João, professor regente de Matemática com 25 anos de experiência, enfatizou que a maior dificuldade enfrentada é a falta de clareza sobre como realizar adaptações sem descaracterizar o currículo. Ele destacou:

Muitas vezes, temos medo de adaptar porque parece que estamos diminuindo o conteúdo. O desafio é manter a essência do que precisa ser ensinado de uma forma acessível para o aluno com deficiência.

Essa afirmação vai ao encontro da afirmativa de Sacristán (2000), que destaca o currículo como meio de eliminar barreiras e promover igualdade no ensino. Por outro lado, Maria, profissional de apoio à inclusão, ressaltou a necessidade de articulação entre os professores regentes e demais docentes. Segundo ela:

“O trabalho deve ser colaborativo. É preciso compartilhar informações sobre o aluno e planejar juntos as estratégias para atender as necessidades específicas dele”.

Essa abordagem se sustenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), que sugerem que a inclusão deve ir além de ajustes pontuais, exigindo planejamento pedagógico integral e colaborativo.

Durante o encontro, foram apresentadas ferramentas práticas para identificar e organizar adaptações curriculares significativas. Nesse processo, foram exploradas questões como: “O que aluno deve aprender, como e quando deve aprender e como e quando avaliar o aluno?” (Brasil, 1998, p. 33). Essas reflexões evidenciaram a necessidade de um planejamento de conteúdos que respeite as singularidades dos alunos, articulando currículo, estratégias pedagógicas e recursos acessíveis para atender à diversidade em sala de aula.

A discussão foi enriquecida por exemplos práticos, como o uso de materiais concretos, a exemplo dos blocos geométricos, para o ensino das operações básicas de soma e subtração. João observou:

“Essa abordagem funciona, porque vejo que os alunos conseguem visualizar o conceito, mas a introdução teórica para conectar com os conteúdos previstos no currículo pode fazer a diferença”.

Maria sugeriu adaptar a atividade utilizando cores e formas para facilitar o reconhecimento de padrões:

“O aluno Pedro Santos (nome fictício) responde melhor a estímulos visuais. Usar cores específicas para cada operação, pode ajudar a reforçar o entendimento e tornar a atividade mais acessível”.

A esse respeito, João observou:

É a primeira vez que vejo uma abordagem tão clara sobre como podemos usar tecnologias simples para incluir alunos nas atividades da turma inteira.

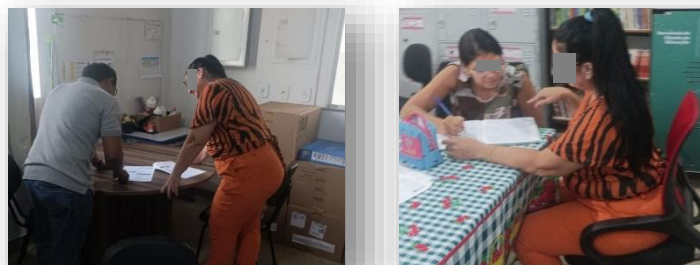
Prosseguimos o encontro falando sobre os documentos de referência, reforçando que a adaptação curricular contempla o aprendizado dos alunos DI, conforme determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). Maria foi enfática em dizer:

O professor do AEE e demais professores são um suporte, mas quem deve adaptar e ensinar é o regente. Essa parceria entre todos é que realmente faz a diferença.

A aplicação desse subitem, na oficina, reforçou a importância de superar medos e *pré-conceitos* em relação à adaptação curricular. Heredero (2010) afirma que é essencial desenvolver estratégias que valorizem a diversidade sem comprometer os padrões de qualidade do ensino. Assim, os participantes puderam compreender que adaptação curricular não é uma exceção, mas uma prática essencial para garantir o direito de todos à educação.

No nono encontro do quarto módulo da oficina, intitulado “Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento”, com o subitem “Construção de aulas adaptadas e sua aplicação em sala de aula”, os participantes deram continuidade à proposta formativa com foco na elaboração de disciplinas pedagógicas inclusivas. Nesse encontro, a professora Rosa da Silva (nome fictício), responsável pela SRM, disponibilizou aos presentes os registros avaliativos realizados pelos docentes da escola, além do laudo médico, da avaliação diagnóstica e do Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno Pedro Santos – documento reconhecido como instrumento orientativo no processo educativo dos estudantes público-alvo da EE, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Goiás, 2024).

Figura 10 – Entrega dos relatórios do aluno Pedro Santos, realizada pela professora do AEE aos participantes da oficina



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A Figura 10 apresenta duas fotografias que documentam momentos de interação entre docentes envolvidos no processo de construção de adaptação curricular para atender o estudante Pedro Santos. Na primeira imagem, registra-se o encontro entre o professor João, regente de Matemática, e a professora Rosa, responsável pelo AEE. Ambos estão em pé frente a frente, compartilhando materiais pedagógicos que incluem o planejamento da disciplina e o estudo de caso do aluno, dispostos em cima de uma mesa redonda. Na segunda fotografia, observa-se a professora Rosa em diálogo, repassando informações relevantes sobre o desenvolvimento e as necessidades individuais do educando Pedro Santos. A cena evidencia a importância da troca de saberes entre os profissionais, ressaltando a corresponsabilidade e a colaboração como princípios fundamentais para a construção de um processo inclusivo e efetivo de adaptação curricular.

Pedro Santos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, apresenta diagnóstico de DI. Dentre suas características pedagógicas, observadas pelos professores regentes, destacam-se dificuldades significativas nos processos de leitura, escrita e raciocínio lógico, além de limitações na realização de operações básicas, como adição e subtração, mesmo com o auxílio de mediação contínua realizada pelo professor regente e pelo profissional de apoio em sala de aula. Essas informações, associadas à vivência cotidiana dos docentes com o aluno, foram essenciais para o delineamento de uma proposta de intervenção pedagógica específica ao ensino do conteúdo de equações de 1º grau.

Durante a reunião, os professores participantes da oficina destacaram a importância de considerar tanto as limitações quanto as potencialidades do aluno. João comentou:

Com os dados em mãos, é possível compreender melhor o ponto de partida do Pedro. Perceber isso nos ajudou a pensar em como ensinar equações de uma forma mais concreta e acessível.

Maria acrescentou:

Não é só adaptar o conteúdo, mas pensar em como ele pode interagir com a turma, mesmo com limitações, e se sentir parte do processo.

Essa visão fundamenta-se no princípio de que adaptação curricular não pode ser compreendida como um recurso secundário, mas como elemento constitutivo do processo de escolarização dos estudantes da EE, permitindo-lhes acesso ao conhecimento escolar (Glat; Pletsch, 2013a). Além disso, conforme abordagem de Vygotski (2022), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e pedagógicas social e pedagógica, em contextos educacionais que favorecem a apropriação dos conceitos científicos, evidenciando o papel central da mediação docente na aprendizagem dos estudantes com DI.

Os professores também consideraram a realidade da sala de aula regular, composta por 41 estudantes, o que impôs o desafio de elaborar uma proposta de adaptação curricular viável, que garantisse a participação do aluno Pedro sem descaracterizar os objetivos do conteúdo de Matemática previstos para o ano escolar. A proposta foi elaborada com base na perspectiva da educação inclusiva e colaborativa, conforme defendem Glat e Pletsch (2013a), ao ressaltarem que a efetivação da inclusão escolar pressupõe ações coletivas, planejamento compartilhado e a construção conjunta de práticas pedagógicas contextualizadas, em oposição a intervenções isoladas.

Para além do planejamento, estudos reforçam que o ensino da Matemática para estudantes com DI pode ser favorecido por estratégias que respeitem o nível de repertório do aluno, propondo tarefas em unidades pequenas e graduais e utilizando materiais concretos associados à mediação do professor. Esses elementos são importantes para o desenvolvimento de habilidades funcionais e generalizáveis no campo matemático (Costa, Picharillo e Elias, 2016).

Assim, a proposta desenvolvida buscou articular o currículo comum às necessidades específicas do aluno, partindo de seu repertório real e investindo na mediação contínua. Com base nas contribuições de todos os profissionais envolvidos, a experiência vivenciada pelo professor regente, em parceria com o profissional de apoio, evidenciou que o planejamento conjunto e a mediação contínua são fundamentais para a inclusão. Como salienta Fernandes (2010), a adaptação curricular deve garantir ao aluno com DI aprendizagens significativas e contextualizadas, respeitando suas particularidades.

A seguir, foi apresentada a proposta de aula referente ao conteúdo de equações do 1º grau para a turma regular e a respectiva adaptação curricular. A escolha desse conteúdo justifica-se por se tratar de uma aprendizagem essencial no campo de álgebra para o 8º ano do

Ensino Fundamental II, prevista como referência na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no Documento Curricular para Goiás – Ampliado e nas Matrizes Curriculares 2025 da rede estadual (Goiás, 2020; Goiás, 2024). A proposta foi elaborada de forma colaborativa pelo professor João, docente de Matemática, e por Maria, profissional de apoio a inclusão, com foco no aluno Pedro Santos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental II, considerando a turma regular e as necessidades educacionais específicas decorrentes de sua DI.

4.5.4.1 Construção de aulas adaptadas e sua aplicação em sala de aula

Neste subitem, apresenta-se um breve relato da prática pedagógica desenvolvida a partir da proposta de aula sobre equações do 1º grau, aplicada à turma de 41 alunos do Ensino Fundamental II. O planejamento da aula (conforme Apêndice C) foi elaborado de forma colaborativa entre o professor João e o apoio à inclusão Maria, tendo como finalidade assegurar a participação efetiva do aluno Pedro Santos, estudante público-alvo da EE, com DI. A proposta fundamenta-se na perspectiva sociocultural de Vygotski (2022), segundo a qual a convivência na pluralidade constitui condição fundamental para o desenvolvimento de PcD. Isto porque é com a participação na cultura que criamos esse espaço-tempo de interação, a partir do qual nos constituímos subjetivamente (Vygotski, 2022, p. 11).

Desse modo, a ação pedagógica desenvolvida alinhou-se à concepção de educação inclusiva reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), ao assegurar que todos os estudantes tenham garantido o acesso ao currículo comum, mediante a adoção de adaptações razoáveis e de medidas de apoio individualizadas, de modo a eliminar barreira e favorecer a aprendizagem.

Figura 11 – Planejamento e confecção de material adaptado para o aluno com DI



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Figura 11 é composta de duas imagens em que os participantes estão reunidos em sala de aula durante o processo de organização e confecção de material pedagógico adaptado. Nas duas imagens, sobre a mesa estão dispostos diferentes recursos, como tampinhas de garrafa e folhas coloridas (nas cores laranja, azul, rosa e verde) impressas com números. Na primeira imagem, a participante Maria aparece recortando as folhas, enquanto os demais colaboram na separação e preparação do material. Na segunda imagem, Maria continua recortando as folhas, enquanto o professor João pega as folhas para recortar também, em um trabalho coletivo e criativo, conforme planejado.

A organização da aula se deu em três etapas principais: acolhida e contextualização, apresentação do conceito e resolução de exercícios. Essa organização fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022), que compreende a aprendizagem como processo mediado pela interação social e pela ZDP. Essa estrutura também dialoga com a pedagogia histórico-crítica, segundo a qual o ensino deve partir da realidade concreta do estudante, avançar para o conhecimento sistematizado e retornar à prática (Saviani, 1991).

A seguir, apresenta-se o registro da proposta em formato de tabela, contemplando tanto o plano de aula destinado à turma regular quanto a adaptação curricular especificamente elaborada para atender às especificidades do aluno Pedro, PEE:

Quadro 3 – Planejamento de aula: Equação de 1º Grau – Turma regular e Adaptação Curricular para o aluno Pedro Santos (8º ano)

Etapas da aula	Turma Regular (41 alunos)	Adaptação Curricular para Pedro Santos (com profissional de apoio a inclusão)
1. Acolhida e contextualização (15 min.	João apresenta no quadro branco: “Um número somado com 3 resultado em 7 ($x + 3 = 7$). Qual é o número?”. Exploração oral com a turma.	Maria lê oralmente a mesma situação e entrega tampinhas para Pedro completar: 3 tampinhas + ? = 7. Pedro manipula e visualiza a solução na prática.

2. Apresentação do conceito (15 min.)	Introdução ao conceito de descoberta do 1º grau: explicação no quadro branco com exemplos ($x + 3 = 7$; $x + 2 = 6$ e $x + 4 = 9$).	Maria adapta para “caixinha + 3 = 7” usando imagem no caderno e visualizando no material produzido por ela para que o aluno conseguisse entender a quantidade. Leitura compartilhada e associação com as tampinhas.
3. Resolução de exercícios (20 min.)	Alunos resolvem as três equações no caderno pedagógico. Correção coletiva no quadro.	Pedro resolve duas equações com apoio visual e mediação de Maria.

Fonte: Elaborado pelo Prof. João e o profissional de apoio à inclusão Maria (2025).

O Quadro 3 apresenta o planejamento de uma aula de Matemática sobre equação de 1º grau, organizada em três etapas, para uma turma regular do 8º ano com 41 alunos e com adaptação curricular específica para o estudante Pedro Santos, que conta com o apoio da profissional de apoio à inclusão, Maria. Na primeira etapa, de acolhida e contextualização (15 minutos), o professor regente João escreve no quadro a situação: “Um número somado com 3 resulta em 7 ($x + 3 = 7$). Qual é o número?” e realiza a exploração oral do problema com toda a turma. Para Pedro, Maria lê a mesma situação em voz alta e utiliza tampinhas como recurso concreto, organizando 3 tampinhas e deixando um espaço para que ele complete até chegar a 7, permitindo que o aluno manipule o material e visualize a solução. Na segunda etapa, de apresentação do conceito (15 minutos), João introduz o conceito de equação de 1º grau no quadro branco, utilizando exemplos como $x + 3 = 7$, $x + 2 = 6$ e $x + 4 = 9$. Na adaptação para Pedro, Maria substitui a incógnita por uma “caixinha” (representação visual) e trabalha expressões como “caixinha + 3 = 7” em seu caderno, utilizando imagens e o material produzido por ela, de modo que o estudante consiga compreender as quantidades por meio da visualização e da leitura compartilhada, associando-as novamente às tampinhas. Na terceira etapa, de resolução de exercícios (20 minutos), os alunos da turma regular resolvem as três equações no caderno pedagógico, com posterior correção coletiva no quadro. Pedro, por sua vez, resolve duas equações com o apoio visual do material adaptado e com a mediação direta de Maria, que o auxilia no processo de compreensão e resolução.

A condução da atividade prática evidenciou a integração entre o planejamento pedagógico e mediação docente, demonstrando o compromisso dos professores com uma prática inclusiva e significativa para o aluno com DI, Pedro Santos. A atuação colaborativa de João e Maria concretizou o que defende Silva (2007, p. 353), quanto a forma que “o trabalho conjunto entre o professor regente e o professor da educação especial favorece a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, por meio da escuta, da coautoria e da corresponsabilidade no processo educativo”.

O processo pedagógico adotado pelo professor João e o apoio à inclusão dialoga com os princípios apresentados por Heredero (2010), que destaca que a adaptação curricular deve ocorrer por meio de modificações nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e na avaliação, de maneira que sejam respeitadas as possibilidades e o ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência. Para o autor, “as adaptações curriculares propõem a modificação do currículo comum com base nas características e nas necessidades específicas do aluno, mantendo, no entanto, a sua vinculação ao currículo geral” (Heredero, 2010, p.196).

Durante a resolução dos problemas na aula, enquanto os demais estudantes operavam as variáveis simbólicas, Pedro manipulava pequenas quantidades de tampinhas sobre a carteira, sendo orientado por Maria, que lhe solicitou que transcrevesse no caderno as expressões numéricas apresentadas pelo João no quadro branco. Em seguida, foram apresentadas especificações sobre o uso de materiais manipuláveis — como tampinhas, cartões numéricos e uma caixa simbólica — que possibilitaram a representação concreta das equações. Esses recursos didáticos foram empregados para favorecer a visualização dos conceitos matemáticos e promover a aprendizagem significativa, ao relacionar o conteúdo abstrato à experiência prática do estudante. Tal perspectiva dialoga com Vygotski (2022), ao destacar que a mediação de instrumentos culturais potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas adaptadas para tornar o ensino acessível a alunos com DI.

A mediação foi pautada por indagações direcionadas e incentivo à experimentação, como: “Pedro, se temos a caixinha com nada dentro, somamos (sinal de soma) com três tampinhas (cartão com número três) e o resultado (símbolo de igualdade) é 7 (cartão com número sete), qual será a quantidade de tampinhas que temos dentro da caixinha?”. Através da manipulação dos objetos, Pedro descobriu o valor da incógnita de forma autônoma e registrou, com auxílio de Maria, a sua resposta, demonstrando compreensão do conceito matemático.

Figura 12: Pedro resolve expressões numéricas com apoio pedagógico e recursos concretos adaptados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 12 é composta por cinco imagens que registram a aplicação do material confeccionado pelos professores participantes da oficina para a adaptação curricular no ensino de expressões numéricas de 1º grau no 8º ano do Ensino Fundamental. Na primeira imagem, da esquerda para a direita, o aluno Pedro está sentado em sua carteira, enquanto Maria dispõe sobre sua carteira os materiais adaptados: tampinhas, cartas recortadas com números inteiros e uma caixa de tamanho 13 por 13 centímetro; na segunda imagem, o aluno manipula os materiais disponibilizados, explorando sua organização; na terceira imagem, Pedro nomeia cada objeto, identificando as cores presentes, e observa atentamente os

itens dispostos à sua frente, manuseando também a caixinha. Na quarta imagem, a profissional de apoio à inclusão, Maria, realiza a leitura da atividade envolvendo expressões de 1º grau, que estão sendo realizadas pela turma, orientando o aluno para que monte a operação utilizando os materiais concretos. Na quinta imagem, Maria explica, passo-a-passo, como representar a expressão matemática com o material adaptado, disposto na carteira do aluno, na presença do professor João, que acompanha o desenvolvimento da atividade.

A construção do raciocínio foi realizada de forma sequencial, com instruções orais curtas e imagens de apoio. Realizaram-se etapas com apoio individualizado e recursos visuais. Essa prática se alinha ao que defendem Glat e Pletsch (2013a), ao afirmarem que a formação de professores, quando colaborativa e contextualizada, favorece a criação de estratégias de ensino inclusiva com base na realidade da escola. Ademais, conforme Zabala (1998), o currículo pode ser acessado por todos os estudantes quando adaptado às diferentes formas de aprendizagem, sem que isso implique a supressão dos conteúdos essenciais. A proposta aplicada a Pedro respeitou suas limitações de leitura e escrita, priorizando a mediação verbal, a contagem e a concretude dos elementos apresentados.

Neste sentido, a adaptação curricular desenvolvida no 8º ano, como enfatiza Heredero (2010), não deve ser vista como uma renúncia à aprendizagem, mas como uma reorganização do processo de ensino para que o estudante, dentro de suas possibilidades, atinja os objetivos de aprendizagem. A inclusão de Pedro na atividade de equações revelou-se possível mesmo diante de restrições com o número elevado de alunos em sala e a ausência de recursos especializados. A colaboração entre o professor regente João e o profissional de apoio à inclusão Maria foi essencial para essa organização, conforme também destaca Silva (2007), ao enfatizar que o trabalho em equipe exclusivo entre os profissionais da escola é condição para uma prática efetiva no processo de aprendizagem.

No momento seguinte, João, apresentou à turma o problema:

José comprou um item e pagou com R\$10,00. Recebeu R\$ 4,00 de troco. Quanto custou o item?

A situação foi modelada no quadro branco, como uma pesquisa simples ($x+4 = 10$). Maria traduziu a mesma situação para Pedro de forma acessível, utilizando o recurso da “caixinha” e as tampinhas, de modo que o aluno fosse capaz de visualizar e resolver o problema.

A experiência descrita evidencia que as adaptações curriculares não devem ser vistas como um privilégio ou como uma simplificação do conteúdo, mas como uma reorganização pedagógica necessária à promoção da equidade. Como ressalta Heredero (2010, p. 200), “o objetivo da adaptação curricular significativa é garantir o direito de todos os alunos à

aprendizagem, respeitando sua individualidade, sem os excluir do contexto do grupo”. A experiência ilustra como a adaptação curricular de pequeno porte pode ser efetivada de maneira realista e respeitosa, valorizando a singularidade de cada aluno e ampliando as possibilidades de aprendizagem dentro de uma sala de aula.

4.5.4.1.1 Materiais utilizados

Para a realização da aula sobre equação do 1º grau, tanto na turma regular quanto na proposta de adaptação curricular para o aluno Pedro Santos, foram utilizados os seguintes materiais didáticos:

- ✓ Quadro branco e pincel atômico, utilizados para a exposição de conteúdos e resoluções das equações de forma visual e coletiva;
- ✓ Caderno pedagógico, como instrumento de registro individual das atividades e reflexões feitas pelos estudantes;
- ✓ Lápis e borracha, como materiais básicos para o registro das respostas e correções no caderno pedagógico;
- ✓ Tampinhas coloridas, com finalidade de representar numericamente os valores das equações de maneira concreta e manipulável;
- ✓ Cartões com números grandes (de 0 a 9) e sinais matemáticos (+, -, X, :, =), confeccionados em papel colorido e digitalizado (*Color 7*), utilizados como apoio visual na construção das expressões numéricas;

Figura 13 – Materiais concretos de apoio ao ensino de expressões numéricas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 13 é composta por duas imagens que registram os recursos pedagógicos confeccionados e utilizados pelo aluno Pedro no processo de adaptação curricular. A primeira imagem apresenta tampinhas coloridas, folhas coloridas impressas com números de 0 a 9, sinais matemáticos de adição, subtração, multiplicação, divisão e igualdade. Também está presente uma caixa de papelão medindo 13 por 13 centímetros, decorada pelo próprio aluno Pedro com os sinais das quatro operações; na segunda imagem, os mesmos itens estão dispostos, porém a caixa aparece aberta, com a tampinha posicionada embaixo dela, evidenciando a manipulação do material.

A seleção desses recursos fundamentou-se no princípio de que o uso de materiais concretos favorece a compreensão conceitual dos estudantes com DI, contribuindo para a construção significativa da aprendizagem e para a efetiva participação nas atividades, conforme defendem Heredero (2010) e Vygotski (2022).

4.5.4.1.2 Avaliação e aprendizagem

A avaliação em contextos inclusivos deve transcender a perspectiva classificatória e somativa, assumindo caráter formativo e processual. Durante a realização das atividades sobre expressões de 1º grau, todos os estudantes participaram de atividades compatíveis com suas necessidades educacionais. No caso do aluno Pedro Santos, estudante com DI, foram utilizados materiais concretos previamente preparados pelo professor João e pela profissional de apoio à inclusão Maria, assegurando que o aluno pudesse realizar as mesmas atividades propostas à turma, mas em formato acessível. Essa adaptação não configurou como prática segregadora, mas como princípio de equidade pedagógica, uma vez que garantiu condições de participação e aprendizagem em consonância com os objetivos da turma.

A adaptação curricular deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica que assegura a equidade no ensino, respeitando as singularidades dos estudantes, promovendo o acesso efetivo ao conhecimento, segundo Glat e Pletsch (2018). Na prática relatada, Maria estimulou Pedro a desenvolver oralmente suas respostas, registrando as estratégias cognitivas por ele utilizadas, o que conferiu visibilidade aos processos mentais mobilizados na resolução das tarefas. Esse tipo de acompanhamento configura-se como uma prática avaliativa de carácter formativo, em consonância com Heredero (2010), ao compreender que o processo de aprendizagem é variável e requer respostas educativas continuas, ajustadas às necessidades específicas de cada alunos ao longo de seu percurso escolar.

Fernandes (2010) destaca que a avaliação inclusiva deve respeitar o ritmo e as particularidades dos estudantes, tendo a diversidade como ponto de partida para a prática pedagógica. Nesse sentido, o processo avaliativo observado mostrou-se coerente com uma perspectiva de valorização das potencialidades individuais, permitindo a Pedro expressar-se por diferentes meios. Esse movimento possibilitou a construção de uma aprendizagem significativa, conforme preconiza Ausubel (2003), na medida em que os novos conteúdos foram relacionados às experiências concretas e conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo a internalização dos conceitos – inclusive os matemáticos.

Dessa forma, a avaliação realizada não apenas acompanhou o progresso de Pedro, mas também indicou a importância de integrá-lo de forma ativa às interações coletivas da sala de aula. Conforme afirmam Glat e Pletsch (2013b), a inclusão ultrapassa a dimensão pedagógica individual, exigindo a participação efetiva do estudante em contextos sociais compartilhados com seus colegas, como condição da subseção seguinte, voltada à análise da integração de práticas sociais no ambiente educacional.

4.5.4.2 Integração de práticas sociais no ambiente educacional

Durante o desenvolvimento do conteúdo de equações do 1º grau na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, o João e a Maria conduziram uma aula planejada coletivamente com atenção especial à participação de Pedro Santos, estudante com diagnóstico de DI. O objetivo central não foi apenas garantir a compreensão do conceito matemático, mas assegurar que Pedro estivesse inserido ativamente nas práticas sociais que caracterizam o ambiente da sala de aula.

A aula teve início com a exposição dialogada de João, que apresentou no quadro a equação de 1º grau, iniciando com um exemplo simples contendo uma incógnita: $x + 3 = 7$, estabelecendo relações com situações do cotidiano dos estudantes. Ao identificar a dificuldade

de Pedro em acompanhar a explicação escrita, a Maria interveio por meio de uma mediação pedagógica com o uso de materiais concretos previamente preparados, como tampinhas coloridas, cartões com números e sinais matemáticos. O objetivo foi apresentar ao aluno, de forma visual e tátil, uma ideia de igualdade e de incógnita. Tal ação evidenciou a compreensão da docente sobre a importância do apoio individualizado para promover uma aprendizagem significativa, exemplificando o que Vygotski (2022) conceitua como ZDP, ou seja, o espaço entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente.

Costa, Picharillo e Elias (2016, p. 149) advogam que “o ensino da matemática para estudantes com deficiência intelectual deve começar pela avaliação do repertório do aluno e progresso por unidade pequenas, com forte mediação do professor de apoio de materiais concretos”. Nesse processo, Pedro foi estimulado a compartilhar suas respostas com o grupo, recebendo incentivos de João e reconhecimento dos colegas, o que reforçou sua autoconfiança e fortaleceu vínculos sociais com sua turma. Essa dinâmica ilustra a concepção defendida por Vygotski (2022), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação, possibilitando que os alunos, inclusive aqueles com deficiência, participem efetivamente das experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à presença física no espaço escolar, concretiza quando o estudante é inserido em práticas pedagógicas significativas, em condições de participação e desenvolvimento.

No desenvolvimento da aula, o professor João pediu a todos que transcrevessem a expressão no caderno didático e a resolvessem.

Figura 14 – Mediação do professor regente – explicação de exercício em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 14 acima apresenta uma sala de aula durante o desenvolvimento de uma expressão numérica de primeiro grau. O professor regente está posicionado à frente da turma, conduzindo a explicação do conteúdo no quadro. Os alunos encontram-se sentados em suas carteiras, acompanhando atentamente a exposição e participando do momento de aprendizagem. O registro evidencia mediação docente como elemento central no processo educativo.

Enquanto isso, Maria dispunha para Pedro cartões com números de equivalência pequena, 0 a 9, e tampinhas, para que o aluno pudesse visualizar a quantidade, montar pequenas equações e resolver com apoio visual. O professor João acompanhava essa dinâmica, incentivando Pedro com perguntas simples e reforçando afirmativamente suas respostas, valorizando seu esforço e progresso.

Figura 15 – Atuação de Maria com o aluno DI durante a atividade adaptada, alinhada à proposta da turma



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 15 é composta por três imagens registradas durante a atividade de expressões numéricas de 1º

grau aplicada aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; na primeira imagem, a professora Maria aparece lendo junto ao aluno Pedro a atividade proposta em sala de aula, garantindo a mediação do conteúdo. Na segunda imagem, Maria está posicionada ao lado de Pedro, utilizando o material adaptado; relê a expressão numérica item por item para Pedro. Na terceira imagem, Maria faz perguntas ao estudante e o conduz a organizar os itens dispostos em sua carteira, transformando-os na representação concreta da expressão apresentada no quadro branco.

A ação conjunta dos professores esteve pautada no entendimento de que a adaptação curricular não se limita à mera simplificação do conteúdo, mas implicou uma reorganização metodológica que garantisse a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Essa abordagem demandou práticas colaborativas, contextualizadas e integradas ao cotidiano escolar, reafirmando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2013a) destacam que a inclusão efetiva requer o desenvolvimento de estratégias e adaptações curriculares que possibilitem a participação de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando as diferenças como potencialidades que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Na etapa final da aula, João propôs uma revisão do conteúdo no quadro branco, reproduzindo passo a passo cada atividade proposta anteriormente para a turma. Durante esse processo, João não só estimulou a participação dos estudantes por meio de questionamentos, mas também a participação do aluno Pedro, que valorizou as respostas oferecidas, já previamente resolvidas no caderno pedagógico. “Associar as operações matemáticas aos seus respectivos resultados, possibilitou aos alunos uma verificação concreta da compreensão dos conceitos abordado”, relatou o João ao final da aula. De acordo com Selau; Ortiz e Pozzobon (2020, p. 4), “as intervenções do professor são fundamentais para que o estudante com deficiência aprenda o conteúdo”, sendo a mediação uma estratégia necessária no processo de internalização dos conceitos escolares.

Ao final da atividade, João destacou: “foi importante a adaptação como parte integrante do planejamento e da avaliação do progresso educativo, e não como prática paralela ou acessória como imaginava antes da oficina”. Essa concepção está de acordo com Costa (2016, p. 9), que afirma: “a adaptação curricular não pode ser vista como algo acessório ou opcional, mas como parte essencial do processo de escolarização dos estudantes da EE, permitindo-lhes acesso ao conhecimento escolar”.

A aprendizagem não pode ser compreendida de forma dissociada da participação ativa do estudante nas interações sociais mediadas, de acordo com Vygotski (2022), sendo esse envolvimento condição fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores. A prática observada reafirma esse entendimento ao demonstrar que a adaptação curricular, quando articulada às práticas sociais, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece vínculos de pertencimento. Em consonância, Glat e Pletsch (2016) defendem que a adaptação curricular constitui princípio de equidade e condição necessária para assegurar oportunidades educacionais em igualdade de condições.

Assim, a inserção de Pedro nas práticas sociais da turma demonstrou que a diversidade pode enriquecer o processo educativo coletivo, ao promover tanto a aprendizagem conceitual quanto a vivência de pertencimento social. Nesse sentido, reafirma-se que a inclusão escolar deve ser entendida como processo que articula simultaneamente as dimensões pedagógica e a social, consolidando práticas efetivamente inclusivas. Esse entendimento sustenta a subseção seguinte, dedicada à análise das estratégias colaborativas no cotidiano escolar, fundamentais para o fortalecimento de uma educação inclusiva.

4.5.4.2.1 Resultados Obtidos

A proposta desenvolvida contribuiu significativamente para que Pedro se sentisse pertencente ao contexto das atividades da turma. Em seu próprio ritmo e com os recursos adequados, o estudante demonstrou compreender a estrutura lógica das equações simples, mesmo apresentando dificuldades no domínio da leitura convencional. Observou-se o progresso tanto na organização do cálculo matemático quanto na capacidade de concentração diante dos desafios propostos, sobretudo pelo meio da manipulação de objetos concretos.

Esses avanços indicam a relevância da mediação pedagógica intencional e do uso de materiais disponíveis no próprio ambiente escolar como instrumentos para garantir a aprendizagem. Além disso, reafirmam a importância do trabalho colaborativo entre docentes e profissionais de apoio, conforme Glat e Pletsch (2013 b, p. 137), ao afirmarem que “a argumentação é fundamental para que a formação continuada seja colaborativa e dialógica, possibilitando aos professores refletirem sobre suas práticas e promovendo uma divulgação conjunta sobre estratégias inclusivas e adaptações curriculares”. Tal perspectiva vai ao encontro da concepção de Vygotski (2022), para quem a aprendizagem ocorre na ZDP, quando o estudante, apoiado por adultos ou colegas mais experientes, consegue realizar tarefas que sozinho não alcançaria.

Nessa mesma direção, Zabala (1998) destaca que a inclusão escolar não restringe à presença física do estudante em sala de aula, mas se concretiza quando ele participa efetivamente de experiências de aprendizagem significativas, construídas a partir de suas

possibilidades, interesses e formas de aprender. A prática relatada evidencia que, ao articular adaptação curricular, mediação pedagógica e interação social, foi possível ampliar as condições de aprendizagem de Pedro, garantindo-lhe acesso ao conhecimento matemático em consonância com sua realidade e possibilidades.

Figura 16 – Pedro realizando as atividades em sala de aula, evidenciando sentimento de pertencimento ao grupo



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 16 é composta por duas imagens registradas em sala de aula. Na primeira imagem, o professor João está à frente da turma, escrevendo no quadro branco as atividades propostas, enquanto os alunos, inclusive o aluno Pedro, sentados em suas carteiras, copiam as tarefas em seus cadernos. Na segunda imagem, o aluno Pedro aparece mostrando seu caderno ao professor regente João, que confere as atividades realizadas e registra o visto, evidenciando o acompanhamento pedagógico individualizado.

Os resultados, portanto, evidenciam que Pedro, ao participar das atividades com apoio de mediação e recursos concretos, demonstrou compreensão da lógica das equações simples, ainda que apresentasse limitações na leitura convencional. Esse progresso confirmou que a adaptação curricular contextualizada e a colaboração entre professor regente e profissional de apoio são elementos centrais para viabilizar sua aprendizagem. Dessa forma, os achados contribuem diretamente para responder à pergunta de pesquisa, ao demonstrarem que a inclusão de estudantes com DI no ensino de Matemática requer práticas pedagógicas colaborativas e planejadas, sustentadas por estratégias de mediação que respeitem o ritmo individual e assegurem a participação social e cognitiva do estudante (Glat e Pletsch, 2013a; Vygotski, 2022).

5 ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A adaptação curricular é um componente essencial na formação do professor de Matemática e na promoção da inclusão no ambiente escolar. Diante do cenário atual da educação brasileira, o corpo docente de Matemática enfrenta o desafio de adaptar o ensino para atender às especificidades de todos os alunos, incluindo aqueles com DI, como cita o professor de Matemática: “O desafio é manter a essência do que precisa ser ensinado de uma forma acessível para o aluno com deficiência.”

Glat e Pletsch (2013b, p. 21) destacam que a inclusão requer não apenas mudanças estruturais, mas também uma reconfiguração das práticas pedagógicas, o que exige uma formação docente sólida e contínua. No entanto, a formação inicial dos professores de Matemática apresenta fragilidades, especialmente na falta de informação e de formação desses profissionais sobre as condições dos alunos com deficiências, como estratégias, metodologias e recursos para atender esse público. Observa-se um abismo entre a teoria e a prática, e muitos alegam estar despreparados para lidar com a diversidade, Figueiredo (2010). Essa falta de preparo é um dos fatores a dificultar na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às particularidades de cada estudante.

João, em uma de suas falas, reforça a preocupação: “a maior dificuldade que encontro é a como realizar adaptações sem descaracterizar o currículo.” Essa afirmação demonstra a necessidade de uma formação que aborde não apenas os aspectos teóricos da inclusão, mas que ofereça ferramentas práticas para adaptação curricular.

O professor tem recebido inúmeras responsabilidades diante desta nova realidade, muitas vezes sem formação apropriada, a respeito das dificuldades dos alunos DI, de seus processos de aprendizagem, desenvolvimento social e individual. Segundo D’Ambrósio (1996, p. 63) “a educação deve ser vista como um processo contínuo, que acompanha o indivíduo ao longo de sua vida profissional.”

Nesse sentido, programas de capacitação e oficinas pedagógicas, como o Produto Educacional desenvolvido por esta pesquisa de forma presencial, são mecanismos capazes de atualizar e levar o docente a ensinar e aprender, diante da diversidade do alunado. Essa proposta possibilitou presenciar mudanças nas práticas pedagógicas, conforme Maria relata:

Hoje, professor João mudou suas atitudes com relação à inclusão, se preocupa com os alunos com deficiência em sala de aula.

Essa afirmação reforça a relevância de formações que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes, capacitando-os para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva. Embora haja o reconhecimento da importância da adaptação curricular, ainda há muitos desafios com relacionados à sua implementação. É fundamental que as instituições educacionais e políticas públicas forneçam suporte adequado para que os docentes possam desenvolver as competências. Isso inclui a oferta de formação continuada, disponibilização de recursos pedagógicos adaptados e de tempo para planejamento e colaboração entre os profissionais da educação. Conforme ressalta Figueiredo (2010),

[...] somente por meio de uma abordagem engajada e consciente, que coloca a equidade e a inclusão no primeiro plano, podemos criar um ambiente onde cada aluno tenha oportunidade de prosperar completamente e atingir todo o seu potencial (Figueiredo, 2010, p. 52).

Diante disso, torna-se evidente que a formação do professor de Matemática para a adaptação curricular é fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Investir na capacitação dos docentes não é apenas uma necessidade, mas uma urgência para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade.

5.1 Contribuições do produto educacional para os professores na inclusão e adaptação curricular

O produto educacional do tipo Produto Técnico e Tecnológico 1 (PTT1), na forma de oficina, denominado “Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento” e desenvolvido nesta pesquisa teve como foco principal subsidiar o professor de Matemática na elaboração e implementação de adaptações curriculares para a inclusão de alunos DI. Sua estrutura objetiva promover reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e possibilitar a construção e desenvolvimento de uma adaptação curricular direcionada a um aluno e aplicada em sala de aula, na forma de uma oficina, associada ao Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí. A oficina intitulada “Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento” teve como objetivo fomentar uma análise crítica entre os diversos intervenientes, explorando práticas, concepções inclusivas e a aplicabilidade da adaptação curricular em conformidade com as diretrizes da Educação Especial em sala de aula. Abordou a EE sob uma perspectiva inclusiva, com foco na

elaboração de adaptações curriculares específicas para conteúdos matemáticos, fundamentando-se nos pressupostos teóricos de Vygotski (2022) e Heredero (2010).

A investigação foi conduzida por meio de um estudo de caso, por tratar de uma abordagem que possibilita compreender fenômenos em profundidade e em seu contexto real, favorecendo a análise das práticas e interações educativas no processo de adaptação curricular (Yin, 2015; Lüdke e André, 1986).

Todo o processo ocorreu em um contexto de colaboração docente, orientado por uma abordagem formativa, visando à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

A oficina proporcionou um espaço de reflexão e aprendizagem sobre práticas pedagógicas inclusivas, fornecendo aos professores conhecimento sobre adaptação curricular e inclusão, além de estratégias para adaptar o currículo para o aluno Pedro Santos, com DI, do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Uma de suas contribuições principais foi a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando melhor atendimento às demandas da inclusão e à aquisição de competências para implementação de adaptações curriculares. João, por exemplo, relatou que a oficina o ajudou a compreender como reorganizar os conteúdos matemáticos de uma forma mais acessível e inclusiva: “As discussões na oficina me ajudaram a perceber como posso reorganizar os conteúdos matemáticos, tornando-os mais acessíveis ao aluno”. Esse relato reforça a fala de Anastasiou e Alves:

“... o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (Anastasiou e Alves, 2004, p.01).

Durante a formação, incentivou-se promoção de um ambiente colaborativo entre os profissionais da educação. A participação ativa do professor regente e do apoio foi fundamental para que estratégias de adaptação curricular fossem construídas de maneira coletiva, gerando resultados significativos. Maria destacou que a oficina a incentivou a compartilhar suas experiências e trocar de ideias:

Foi muito importante esse momento, discutir com outros profissionais sobre as melhores formas de adaptar as atividades para atender os alunos com DI. Essa colaboração me trouxe novos olhares e possibilidades.

Outro aspecto relevante foi o impacto positivo na postura de João em relação à

inclusão. Maria relatou que, em sala de aula, o professor João passou a demonstrar maior preocupação com os alunos com deficiência, adotando práticas pedagógicas mais inclusivas. Isso reforça a ideia de que o processo de formação continuada, quando bem estruturado, pode promover mudanças atitudinais que impactam diretamente a qualidade de ensino (Figueiredo, 2010).

Além disso, a utilização de metodologias diversificadas, como a análise de estudo de caso, entrevistas e observações, possibilitou aos participantes compreenderem as necessidades individuais dos alunos e desenvolver habilidades para atividades planejadas diferenciadas, que respeitassem o ritmo e as particularidades de cada estudante. Essa abordagem prática, aliada ao embasamento teórico, apresentou subsídios para a construção da adaptação curricular para o aluno Pedro Santos e sua aplicação em sala de aula.

Por fim, a criação de um portfólio ao longo da oficina mostrou-se uma ferramenta valiosa para a documentação e avaliação dos processos e resultados da adaptação curricular. Este portfólio permitiu que os professores refletissem sobre suas práticas e identificassem pontos de melhoria, tornando o aprendizado contínuo e dinâmico no decorrer do processo.

A partir das percepções dos participantes da oficina, evidencia-se que o produto contribuiu de forma significativa para ampliar a compreensão sobre o papel da adaptação curricular no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas. Conforme dito por João:

As discussões da oficina ajudaram a perceber como posso reorganizar conteúdos matemáticos de forma a torná-lo mais acessíveis para todos os alunos.

A relevância de um teórico suporte e prático para o professor é enfatizada por Glat e Pletsch (2013), ao destacarem que as adaptações curriculares requerem planejamento cuidadoso e devem estar ancoradas em processos avaliativos contínuos, a fim de garantir uma resposta pedagógica coerente às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto ressaltado foi a contribuição do produto educacional para fortalecer a confiança dos professores em lidar com a diversidade na sala de aula. Maria faz questão de compartilhar que “A oficina trouxe ferramentas que antes eu desconhecia e que podem ser aplicadas imediatamente, como o uso de recursos visuais, materiais manipuláveis, dentre outros.” Tal percepção corrobora a ideia de que a formação docente, quando ancorada em práticas colaborativas e contextualizadas, pode promover mudanças significativas na postura profissional, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas (Aranha,

2016 e Oliveira, 2011). Dessa forma, as contribuições do PE transcendem a simples oferta de estratégias metodológicas: elas mobilizam reflexões críticas, transformam atitudes e ampliam a compreensão dos educadores sobre o papel da escola na promoção da equidade. Como afirma Aranha (2003), o processo de inclusão exige rupturas com modelos tradicionais e a adoção de novas práticas que considerem as diferenças como parte constitutiva do ambiente escolar. Nesse sentido, o PE se revela um recurso importante na consolidação de práticas comprometidas com a diversidade e a efetivação do direito à educação para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe contribuições relevantes para a reflexão sobre escola para todos, conforme preconiza a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de Jomtien (Unesco, 1990), ao investigar e analisar a adaptação curricular no ensino de Matemática para estudantes DI no Ensino Fundamental II, a partir das concepções docentes e das contribuições de um processo formativo voltado à educação inclusiva. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2022) e inspirada nos princípios da educação especial inclusiva, possibilitando compreender as percepções como a adaptação curricular é concebida e operacionalizada no contexto escolar, bem como os desafios que ainda permeiam sua efetivação.

Os resultados evidenciaram que os participantes reconhecem a adaptação curricular como uma estratégia essencial para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com DI. Tal compreensão dialoga diretamente com o Decreto nº 12.686/2025, ao reafirmar que a educação especial deve ocorrer de forma transversal, assegurando adaptações curriculares, medidas de apoio individualizadas e a articulação entre o ensino comum e o AEE. No entanto, os dados também apontam entraves significativos, como a insuficiência de formação continuada específica, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a fragilidade do trabalho colaborativo, indicando que as garantias legais ainda não se materializam plenamente no cotidiano escolar.

A oficina formativa, concebida como PE, constitui-se em espaço privilegiado de reflexão e construção coletiva, contribuindo para o fortalecimento da prática docente e para a ressignificação das concepções sobre adaptação curricular no ensino de Matemática. Essa experiência reafirma a importância da formação continuada como eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas no planejamento intencional, no estudo de caso e na elaboração de instrumentos pedagógicos voltados ao planejamento educacional individualizado.

Essa experiência está em consonância com Oliveira (2011) e com estudos recentes publicados na Revista Ensin@ UFMS (2023), como os de Rieger e Manosso (2023) e Giaretta, Reis e Silva (2023), que evidenciam que formações continuadas, quando contextualizadas e construídas de forma colaborativa, fortalecem a autoconfiança docente, favorecem a ressignificação das práticas pedagógicas e promovem mudanças de atitude frente à diversidade.

No tocante aos objetivos específicos, constatou-se que a discussão das políticas públicas da Educação Especial Inclusiva e de sua relação com a adaptação curricular foi

plenamente alcançada, uma vez que possibilitou articular os marcos legais com a realidade da prática pedagógica. Por outro lado, os objetivos relacionados à implementação das estratégias inclusivas evidenciaram que a adaptação curricular não se efetiva apenas no planejamento, mas se concretiza no cotidiano da sala de aula, em contextos reais de aprendizagem, reafirmando, conforme destaca Sacristán (2000), a compreensão do currículo como uma prática ética e política comprometida com o direito à aprendizagem.

Reconhecem-se, ainda, limitações inerentes ao estudo, especialmente o número reduzido de participantes e o recorte temporal da investigação, que impossibilitaram o acompanhamento longitudinal das estratégias propostas. Tais limitações não invalidam os resultados, mas indicam a necessidade de ampliação de estudos futuros que incorporem outros atores escolares, como gestores, profissionais do AEE e os próprios estudantes com deficiência, fortalecendo a perspectiva colaborativa defendida pela Educação Especial Inclusiva.

Em síntese, a pesquisa reafirma que a inclusão escolar, não se configura como um estado alcançado, mas como um processo contínuo, coletivo e intencional, que exige compromisso ético, político e pedagógico. A adaptação curricular, neste contexto, emerge como princípio de justiça educacional e condição indispensável para a garantia do direito à aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola democrática, acessível e socialmente inclusiva.

Ao finalizar este percurso, permanece a convicção de que cada esforço realizado em direção a uma educação inclusiva contribui não apenas para a aprendizagem dos estudantes com DI, mas também para o fortalecimento da própria escola como espaço de humanidade, democracia e transformação social. Nesse sentido, concorda-se com Glat e Pletsch (2013a), para quem a adaptação curricular deve ser compreendida como princípio de justiça e condição necessária para o exercício do direito à aprendizagem em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **Definição, classificação e sistemas de apoio:** deficiência intelectual. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva:** fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação.** Edição revisada e atualizada. São Paulo: moderna, 2016.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLANCO, R. A. Inclusão escolar de alunos com deficiência: do direito à convivência à convivência dos direitos. In: SILVA, A. C. da; OLIVEIRA, C. M. V. de (Org). **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. p 35-50.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/Constituicao.%20ADCT%20de%201988_EC%20133.pdf. Acesso em: 1 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares:** estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-2-2001.htm>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº. 10.845 de 5 de março de 2004.** Programa de Complementação ao Atendimento especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência, Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em:

3 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: adequações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 out. 2009.

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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10**. 10. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2023>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC oferta 1,25 milhão de vagas para cursos de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-oferta-educacao-especial>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E.; VITAL, M. L. **Diversidade e aprendizagem: estratégias para inclusão escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CHAVES, G. Miracle Child. **Jornal Metrópole**, Goiânia, 5 dez. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/saude/menino-nasce-com- apenas-2-do-cerebro-e-sobrevive>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CIVARDI, J. A.; SANTOS, E. A. **Educação, Matemática e Inclusão Escolar: Perspectivas Teóricas**. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. Habilidades matemáticas em pessoas com deficiência intelectual: um olhar sobre os estudos experimentais. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Marília, v. 1, p. 145–160, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100011>. Acesso em: 10 abr. 2024.

COSTA, V. B. da *et al.* Debates contemporâneos sobre adaptações curriculares: opiniões divergentes entre professores. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.6, n.3, p. 5465-5476, 2024.

COSTA, L. A. A. Formação de professores na perspectiva da inclusão: reflexões e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1094-1106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9721>. Acesso em: 25 out. 2024.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís García. Produção: La Fiesta Producciones. Espanha: 2013. 1 curta-metragem (11 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw. Acesso em: 4 nov. 2025.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar ou conhecer. 2. ed. São Paulo: Atual, 1996.

DUARTE, L. **Educação inclusiva**: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2008.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERNANDES, S. **Adaptação curricular**: um olhar para a inclusão. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, S. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

FIALHO, W.C.G.; Mendonça, S.; FERREIRA, J. S. Formação docente em Goiás para escolas de tempo integral no ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, v 27, e39614, 2021.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, Diferença e Inclusão**. Edições UFC, Fortaleza, 2010.

FREITAS, L. C. A reforma da educação básica como política de Estado: uma análise crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-27, jan./abr. 2014a.

FREITAS, S. N. de. O desafio da formação de professores para a educação inclusiva: um estudo com professores da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 51, p. 607-620, set./dez. 2014b.

GARCIA, L. T. S; SILVA, A. F. (org.). Políticas de avaliação educacional: influência no trabalho educativo de escolas do Rio Grande do Norte. In: GARCIA, L. T. S. SILVA, A. F. (org.). **Educação Básica**: políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande, PB: Ideia, 2015.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M., *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GIARETA, P. F.; REIS, I. S.; SILVA, F. L. A política de educação especial na perspectiva inclusiva no contexto da política neoliberal: desafios para a formação de professores. **Revista ENSIN@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 521-548, dez. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

- GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed., Editora Eduerj, Rio de Janeiro, 2012.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **A educação inclusiva em debate**: a participação da família, da escola e da comunidade. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013a.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013b.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Descobrimos representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, ed. esp. p. 9-20, 2018.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Especial. **Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**. Goiânia: SEE/SUEE, 1999.
- GOIÁS. Secretaria de Educação. Coordenação de Ensino Especial. Assessoria Técnica. **Relatório Parcial de Gestão: 2010**. Goiânia, set. 2010a.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de ações da Educação Especial: 2010**. Goiânia: SEE, 2010b.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado: Ensino Fundamental**. Goiânia: Seduc/GO, 2020.
- GOIÁS (Estado). **Decreto n.º 10.343, de 14 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da função de Apoio Profissional prevista na cláusula “d” do inciso II do art. 6º da Lei Estadual n.º 13.910, de 25 de setembro de 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/decreto-n-10343-2023-goias-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-funcao-de-profissional-de-a-poiio-prevista-na-alinea-d-do-inciso-ii-do-art-6o-da-lei-estadual-no-13-910-de-25-de-setembro-de-2001?q=Lei+Org%C3%A2nica>. Acesso em: 15 de maio de 2025.
- GOIÁS. **Lei nº 21.792, de 16 de fevereiro de 2023**. Institui o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 16 fev. 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes Curriculares 2025**: documento orientador. Goiânia: Seduc/GO, 2024.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e as estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v 32, n 2, p 193 – 208, 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KULLOK, M. G. B. **Relação Professor-Aluno**: Contribuições à Prática Pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, F. S.; MARTINS, R. P. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 42, 8 de novembro de 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao> . Acesso em: 20/01/2025.

LOPES, E. **Adequação Curricular**: um caminho para inclusão do aluno com deficiência intelectual, 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, G. S. **Performances dissidentes no currículo**: narrativas, diferença e construção de subjetividades. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

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

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala: Organização dos Estados Americanos, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sla/ddi/tratados_multilaterais_interamericanos_A-65_deficiencia.asp. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, A.A. S. de; PIETRO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, A. D. A.; PILATTI, L. A. Inclusive education in initial teacher education: limitations in practical experiences with students with disabilities. **Revista Even**. Pedagogia, Sinop, v. 14, n. 2, p. 359-375, 2023.

OLIVEIRA, D. A. Políticas públicas e formação de professores: impasses e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1057-1076, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M. **Adaptações curriculares**: estratégias para a educação inclusiva. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Montreal: OMS, 2004. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/policy/montreal_declaration_portuguese.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

PLETSCH, M. D. Formação de professores e educação inclusiva: uma relação necessária. **Revista Educação Especial**, v. 37, pág. 371-382, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A.. **Inclusão escolar e formação inicial de professores**: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia. *Revista Eletrônica*

de Educação, v. 11, n. 3, p. 876–889, 2017.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira.; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean Robert. (Org.) **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC. 2010. p. 17-50.

QUINTANA, M. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951.

REVISTA ENSIN@ UFMS. A política de educação especial na perspectiva inclusiva no contexto da política neoliberal: desafios para a formação de professores. **ENSIN@ UFMS**, Campo Grande, v. 9, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufms.br/index.php/ensinaufms>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RIEGER, D. A. S.; CARTAXO, S. R. M. Formação continuada de professoras da Educação Infantil. *Revista Ensin@ UFMS*, Três Lagoas, v.4, n. Esp., p. 50-68, 2023.

ROCHA, L. Por que preciso de óculos? As dúvidas mais buscadas sobre saúde visual. **G1**, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/08/15/por-que-preciso-de-oculos-as-duvidas-mais-buscadas-sobre-saude-visual.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELAU, B.; ORTIZ, K. T.; POZZOBON, M. C. C. Aprendizagem de equações de primeiro grau por alunos com deficiência intelectual: possibilidades e limites. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020, p. 2–4. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.48>.

SILVA, C. M. S. O trabalho colaborativo entre o professor da educação especial e o professor da sala de aula regular: estratégias para o ensino inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 345–360, 2007.

SILVA, S. Faces do direito a educação: trajetórias escolares de pessoas com deficiência. Reunião Nacional da ANPED. 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SULKES, Stephen Brian. **Intellectual disability**. Rochester, NY: Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry, [s.d.].

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 11 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VIEIRA, L. S. G.; LIMA, A. P. F.; SANTOS, D. A. M. Formação docente e educação inclusiva: percepções sobre práticas e políticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 1, p. 486-501, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas**: tomo cinco – Fundamentos de defectologia. Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2022. 488 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário diagnóstico aplicado aos professores participantes da pesquisa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Página 1 de 2

ENTREVISTA – P1

1- Poderia informar qual é a sua idade?

2- Qual é a sua formação acadêmica?

3- Há quantos anos leciona?

4- Durante o período da sua formação acadêmica, recebeu alguma formação sobre Educação Especial?

5- No decorrer do seu tempo como professor(a), já teve a experiência de ter um aluno(a) com deficiência? Em caso afirmativo, quais são as deficiências apresentadas?

6- Se essa oportunidade surgiu, como procedeu? Conseguindo atender às necessidades específicas do aluno(a)?

7- Pode compartilhar seu conhecimento sobre "Adaptação curricular"?

8- Na sua perspectiva, o que poderia auxiliá-lo(a) a melhor atender os(as) alunos(as) com deficiência?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE
(PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE - Professor)

Convido você a participar como voluntário(a) da pesquisa ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS(as) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA INCLUSIVA NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, cujo objetivo deste estudo abrange uma coleta de dados, estudo de caso com o objetivo de desenvolver, de acordo com o conteúdo escolar, uma atividade adaptada às especificidades do aluno(a). Assim, pretende-se que ele(a) possa participar ativamente das atividades propostas em sala de aula. Para isso, você será convidado(a) a responder algumas questões sobre sua vida acadêmica, rotinas diárias e formação continuada. O questionário será composto por oito questões simples e poderá ser respondido a próprio punho ou se preferir, ou com a assistência da própria pesquisadora. Após a conclusão do questionário, oferecemos um Oficina intitulado "Mediação entre professores(as), alunos(as) e o conhecimento", com intuito de possibilitar a construção de uma adaptação curricular para ser aplicada em sala de aula para todos(as) os(as) alunos(as). Na aplicação estaremos acompanhando especificamente a participação do aluno(a) no desenvolvimento e na resolução das mesmas. Caso sinta-se desconfortável, é possível informar à equipe de pesquisa, que acompanhará o procedimento a todo momento. O consentimento pode ser cancelado a qualquer momento sem qualquer problema.

A Oficina e a aplicação da adaptação curricular em matemática foram realizados no Colégio Estadual Melquíades Victor de Oliveira, em sala de aula, com a presença constante da pesquisadora durante todo o procedimento. Fique tranquilo, pois a atividade desenvolvida fará parte do currículo escolar, sendo adaptada para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual. Com isso, identificaremos se a realização desta atividade que contribuirá para o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual em sala de aula.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é que diante dos desafios que a educação impõe ao professor nos dias atuais, a autora propõe uma pesquisa sobre a adaptação curricular como ferramenta útil para atender às demandas de alunos(as) com deficiência em sala de aula. Citando Clough e Corbett (2000), destaca que a educação inclusiva requer estruturas que promovam abordagens de aprendizagem, sendo a adaptação curricular uma maneira acessível para os(as) professores(as) lidarem com alunos(as) com deficiência intelectual. A proposta de pesquisa reflete a necessidade de abordagens que se adequem às práticas educacionais às necessidades específicas dessas aulas, buscando aprofundar os conhecimentos sobre a educação matemática desse grupo. A pesquisa visa resultados que auxiliem educadores no cotidiano escolar, proporcionando melhores oportunidades educativas para crianças com deficiência intelectual.

A relevância científica e acadêmica desta pesquisa está na busca por propostas educacionais que atendam, de forma eficiente, ao público-alvo da Educação Especial, especialmente por meio da construção de adaptações curriculares. Tais propostas visam contribuir de maneira significativa para a

formação dos(as) alunos(as) com deficiência, potencialmente empoderando e autonomizando as crianças com deficiência intelectual (DI), promovendo, sobretudo, o empoderamento e a autonomia das crianças com deficiência intelectual no processo de aprendizagem de Matemática. Ao reconhecer a importância das práticas pedagógicas inclusivas, a pesquisa reforça o compromisso com uma educação que respeita a diversidade e assegura o direito de todos(as) ao conhecimento.

Para participar da pesquisa, é necessário frequentar uma Oficina intitulado "Mediação entre professores, alunos e o conhecimento" que será oferecido pela pesquisadora Profa. Hulda Soares dos Santos Maracaípes e certificado pelo IFG - Câmpus Jataí. Além disso, deve-se elaborar uma adaptação curricular adequada ao conteúdo do ano/série, considerando a deficiência intelectual, e aplicá-la na sala de aula para todos(as) os(as) alunos(as), com foco específico no aluno que apresenta a deficiência intelectual em questão. O tempo estimado para a participação é de aproximadamente 20 horas.

Ao participar desta pesquisa, é importante reconhecer que há alguns riscos potenciais envolvidos. Você pode experimentar desconforto emocional ao discutir tópicos sensíveis relacionados à sua profissão ou ao responder perguntas sobre suas experiências educacionais. Além disso, suas respostas podem conter informações pessoais que serão armazenadas e analisadas pelos(as) pesquisadores(as), acarretando em riscos mínimos à sua privacidade. Embora todas as precauções sejam tomadas para proteger sua privacidade, existe a possibilidade de violação de dados.

Diante dessas possibilidades, estamos comprometidos em fornecer assistência e apoio aos participantes durante toda a pesquisa. Se você sentir qualquer desconforto emocional ou necessitar de esclarecimentos adicionais durante o processo, os pesquisadores estarão disponíveis para fornecer suporte. Além disso, se surgirem preocupações relacionadas à privacidade ou segurança dos dados, medidas serão imediatamente tomadas para abordar essas questões e proteger seus direitos como participante.

Os riscos envolvidos na participação nesta pesquisa são considerados é os(as) participantes apresentarem um baixo desempenho, as horas estipuladas não atenderem a demanda do estudo, construção e aplicação da adaptação curricular e a desistência de algum membro da pesquisa. Para minimizar os riscos associados à pesquisa é crucial para garantir a integridade do estudo e a segurança dos(as) participantes, para tanto estaremos tomando algumas precauções que podem ser tomadas para lidar com os riscos recomendados:

1. Baixo Desempenho dos(as) Participantes:

- Oferecer orientação: Certificar-se de fornecer instruções claras e específicas aos participantes, para que compreendam completamente suas responsabilidades.
- Suporte adicional: Disponibilizaremos suporte técnico para os(as) participantes, caso encontrem dificuldades durante o processo.

2. Horas Estipuladas não Atenderem à Demanda do Estudo:

- Flexibilidade de horários: buscaremos ser flexível em relação aos prazos, se possível, para acomodação imprevistos dos(as) participantes.

- Comunicação eficiente: Estabeleça uma comunicação aberta para que os(as) participantes possam relatar eventuais problemas com antecedência, permitindo ajustes adequados.

3. Construção e Aplicação da Adaptação Curricular:

- Revisão contínua: Realizar revisões regulares da proposta de adaptação curricular, levando em consideração feedbacks dos(as) participantes e ajustando conforme necessário.
- Colaboração com especialistas: Envolver o professor de matemática na construção e aplicação da adaptação curricular para garantir sua eficácia.

4. Desistência de Membros da Pesquisa:

- Acompanhamento regular: Mantendo uma comunicação frequente com os(as) participantes para identificar sinais de resistência em estágios iniciais e abordar questões ou problemas e nos prontificando as quaisquer dúvidas que pairar no decorrer do processo de pesquisa.

Ao participar, você receberá benefícios diretamente, como a formação para atender alunos com deficiência e a habilidade de criar atividades compatíveis ao seu aprendizado. Além disso, sua participação possibilitará que outros(as) professores(as), por meio da pesquisa, desenvolvam adaptações curriculares no atendimento o(a) alunos(as) com deficiência intelectual.

Sua participação é voluntária e gratuita e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você também não terá nenhum gasto por participar deste estudo. Ainda assim, ressalta-se que a pesquisadora e o IF Goiano – Campus Jataí, se responsabilizam por esta pesquisa e, em caso de danos decorrentes de sua participação, você tem assegurado o direito a buscar indenização.

Como forma de reconhecimento pelo seu tempo e contribuição, os participantes podem ser elegíveis para receber certificação em horas de participação, conforme políticas do IFG e a natureza específica da pesquisa.

Neste processo de pesquisa, garantimos ressarcimento para proteger os interesses dos(as) professores(as) em relação aos gastos incorridos durante sua participação. Despesas como custos de transporte (passagens de ônibus e/ou combustível), alimentação durante o evento, acomodação (se necessário) e/ou outras despesas diretas associadas à participação na atividade serão reembolsadas, desde que enviadas via e-mail da pesquisadora Hulda Soares dos Santos Maracaípes, juntamente com Notas Fiscais dos gastos devidamente descritos e datados durante o período da pesquisa, juntamente com um formulário de solicitação de ressarcimento preenchido (disponibilizado pela pesquisadora supracitada) constando a conta bancária para possível reembolso.

A pesquisadora Hulda Soares dos Santos Maracaípes será responsável por revisar e aprovar as solicitações de reembolso, garantindo transparência e imparcialidade no processo, dentro de um prazo de 15 dias a partir do envio. Quaisquer dúvidas e/ou reclamações dos participantes podem ser tratadas pessoalmente com a pesquisadora no endereço mencionado, bem como via celular/WhatsApp ou por e-mail.

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para o avanço do conhecimento científico em sua área de atuação, o que pode beneficiar a comunidade acadêmica e educacional em

geral. Além disso, essa experiência pode oferecer oportunidades para expandir suas habilidades de ensino, promover o desenvolvimento profissional e uma compreensão mais profunda de questões educacionais inclusivas. Sua participação será valorizada e apreciada, e esperamos que esta pesquisa seja mutuamente benéfica para você e para o campo de atuação como professor de Matemática.

Você poderá obter informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento que desejar, por meio do contato com a pesquisadora responsável, e é livre para participar ou recusar-se a participar, podendo retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, garantindo-se também sua privacidade. Além disso você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma delas entregue a você e a outra arquivada pela pesquisadora responsável.

Após ser informado(a) dos objetivos deste estudo de maneira clara e detalhada e ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas, assino o presente termo, registrando minha anuência em participar da pesquisa.

Aragarças-GO, ____ de _____ de 2024

☐

Aceito participar da pesquisa.

☐

Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

CONTATOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Nome: Hulda Soares dos Santos Maracaípes

Endereço:

CEP:

Fone:

E-mail: huldasoares@hotmail.com

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br, que aprovou esta pesquisa e

informar o número CAAE 77192524.9.0000.8082. Este comitê é um órgão colegiado que avalia as pesquisas com seres humanos, observando os interesses dos participantes e os cuidados em relação à sua integridade e dignidade, contribuindo assim com o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos nacionais e internacionais.

APENDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE para responsável por menor de idade ou maior com incapacidade)

Nome do Estudo: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA EDUCATIVA PARA INCLUSÃO NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Investigador Principal: Hulda Soares dos Santos Maracaípes

Vínculo Institucional: Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Goiás - CÂMPUS JATAÍ

Telefone para Contato com o investigador principal: (XX) XXXX-XXXX

E-mail do investigador principal: XXXXXXXXXXXXXXXXX

"Seu filho(a) foi convidado(a) a participar de um estudo científico, e as informações apresentadas estão apresentadas nos itens a seguir. Recomendamos que você leia atentamente este documento, ou peça a alguém que o faça por você. Em caso de dúvidas ou se encontrar alguma informação incompreensível, solicitamos que entre em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo para esclarecimentos. Salientamos que não há obrigações de conceder sua autorização para a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa; a decisão é totalmente sua. Se optar por dar sua aprovação, solicitamos que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, mantendo uma delas em sua posse. Se precisar de mais tempo, é possível levar o Termo para casa a fim de revisá-lo e discuti-lo com sua família. É importante frisar que você tem o direito de cancelar sua assinatura a qualquer momento, sem a necessidade de fornecer explicações detalhadas, e tal decisão não acarretará prejuízos para você ou seu filho."

Este estudo, sob o protocolo nº _____, foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br**. O referido Comitê, também conhecido como CEP, desempenha o papel crucial de avaliar e monitorar os aspectos éticos de estudos envolvendo seres humanos. Sua função principal é garantir a dignidade, os direitos, a segurança, a proteção e o bem-estar de todos os participantes.

Seu filho(a) foi convidado(a) a participar deste estudo porque é portador(a) de deficiência intelectual. Estamos desenvolvendo uma pesquisa para compreender melhor as dificuldades que os professores de matemática enfrentam ao realizar adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual. Buscamos compreender através desta pesquisa, as dificuldades que professores de matemática enfrentam ao atender alunos com deficiência intelectual. Além disso, visamos compreender os desafios diários enfrentados pelos alunos que possuem essa condição ao realizarem atividades que

exigem raciocínio lógico. Com esse propósito, planejamos elaborar atividades específicas, levando em consideração a deficiência de seu filho(a) e as dificuldades que ele(a) apresenta nas aulas de matemática. Tais desafios que impactam diretamente seu processo de aprendizado. Desta forma, possibilita aos professores a criação de adaptações curriculares específicas para cada aluno(a), atendendo às suas necessidades particulares. Essa abordagem não se destina apenas ao seu filho(a), mas busca beneficiar todos os alunos com deficiência intelectual atualmente presentes na sala de aula.

Este estudo abrange uma coleta de dados, estudo de caso com o objetivo de desenvolver, de acordo com o conteúdo escolar, uma atividade adaptada às especificidades do aluno(a) com deficiência. Assim, pretende-se que ele(a) possa participar ativamente das atividades propostas em sala de aula. Para isso, seu filho(a) será convidado(a) a responder algumas questões sobre seu aprendizado e rotinas diárias, além de realizar algumas atividades. O questionário será composto por oito questões simples e poderá ser respondido pela criança, com a sua ajuda, se preferir, ou com a assistência da própria pesquisadora. Após a conclusão do questionário, seu filho(a) será submetido(a) a uma atividade de sondagem para avaliar seu nível de conhecimento em matemática e raciocínio lógico. Trata-se de uma atividade simples e rápida, com duração de aproximadamente 30 minutos, que não causará prejuízo ao seu aprendizado. Essa atividade será realizada no contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais - AEE (Atendimento Educacional Especializado), com acompanhamento passo a passo in loco pela pesquisadora. Em posse a esses dados, o professor regente desenvolverá atividades com adaptação curricular que será aplicada em sala de aula para todos os alunos. No entanto, estaremos monitorando especificamente a participação de seu filho(a) no desenvolvimento e na resolução das mesmas. Caso a criança se sinta desconfortável, é possível informar à equipe de pesquisa, que acompanhará o procedimento a todo momento. O consentimento pode ser cancelado a qualquer momento sem qualquer problema.

A atividade adaptada será realizada na sala de aula do Colégio Estadual Melquíades Victor de Oliveira, com a presença contínua do pesquisador ao longo de todo o procedimento. Fique tranquilo, pois essa atividade integrará o currículo escolar, sendo ajustada para atender às necessidades específicas do seu filho(a). Dessa forma, poderemos identificar se a execução dessa atividade contribuirá ou não para o processo de aprendizagem dele(a).

Caso obtenhamos a seu consentimento informado para a participação de seu filho ou filha nesta pesquisa, gostaríamos de alertar que, durante o processo, existe a possibilidade de que a criança se sinta constrangida ao responder às perguntas ou seja identificada entre os coleguinhas. Além disso, pode ocorrer cansaço ou vergonha ao abordar questões relacionadas ao conhecimento em matemática. Nesse sentido, há também a preocupação com a quebra do anonimato dentro do ambiente escolar.

Cientes destas situações futuras, podemos garantir que trabalharemos durante o processo para minimizar e/ou resolver todos e quaisquer imprevistos da seguinte forma:

Para mitigar ou solucionar os riscos mencionados relacionados à pesquisa com crianças sobre questões sensíveis ou potencialmente constrangedoras, o pesquisador adotará diversas estratégias éticas

e práticas. Sempre que possível, informaremos aos pais sobre o andamento da pesquisa, fornecendo detalhes de todo o processo. Garantiremos o anonimato das respostas e a participação dos alunos, excluindo qualquer informação identificável dos dados coletados. Além disso, as atividades realizadas em sala de aula serão distribuídas de forma igualitária a todos os alunos, sem segregação ou diferenciação no tratamento.

Para identificar os participantes na pesquisa, utilizaremos códigos ou números em vez de seus nomes. As perguntas serão realizadas na Sala de Recursos, um ambiente seguro e confortável, livre da presença de alunos que possam causar constrangimentos. Adotaremos uma variedade de métodos de coleta de dados, incluindo entrevistas e questionários, os quais serão transcritos de acordo com as respostas verbais. As atividades adaptadas poderão ser realizadas por meio de jogos educativos, ajustando-se às preferências e estilos de comunicação das crianças.

Durante e após a pesquisa, forneceremos feedback positivo para incentivar a participação e criar uma atmosfera de apoio. Assim, buscamos estabelecer um ambiente de pesquisa ético, respeitoso e seguro para os alunos, minimizando os potenciais riscos associados à coleta de dados sensíveis.

O presente projeto de pesquisa reconhece a importância de garantir a transparência e o apoio adequado aos participantes e seus responsáveis legais. Em algumas circunstâncias, despesas relacionadas à participação na pesquisa podem surgir, e estamos comprometidos em oferecer um processo claro e justo de ressarcimento para cobrir tais gastos.

Por meio da documentação de Despesas, o pai e/ou responsável legal do menor participante está autorizado a documentar quaisquer despesas relacionadas à participação na pesquisa, incluindo, mas não se limitando a, custos de transporte, alimentação ou quaisquer outras despesas incidentais diretamente atribuíveis à participação.

Uma vez que as despesas tenham sido incorridas, o pai e/ou responsável legal pode submeter uma reclamação de ressarcimento. A reclamação deve incluir todos os recibos e comprovantes de despesas, datados nos dias decorrentes da pesquisa, juntamente com um formulário de solicitação de ressarcimento preenchido (disponibilizado pela pesquisadora supracitada), constando também a conta bancária para o depósito.

A pesquisadora Sra. Hulda Soares dos Santos Maracaípes, que vos fala, revisará cuidadosamente a reclamação de ressarcimento dentro de um prazo de 15 dias após o recebimento do formulário de solicitação de ressarcimento. Faremos todo o possível para garantir que a reclamação seja avaliada de maneira justa e imparcial, de acordo com as diretrizes estabelecidas neste documento. Caso a reclamação seja considerada válida, procederemos ao ressarcimento das despesas documentadas de acordo com os procedimentos administrativos pertinentes. O valor do ressarcimento será determinado com base nos recibos e comprovantes fornecidos.

O ressarcimento está sujeito às políticas e regulamentos da instituição de pesquisa responsável pelo projeto. Despesas que não estejam diretamente relacionadas à participação na pesquisa não serão elegíveis para ressarcimento. Quaisquer dúvidas ou preocupações relacionadas ao processo de

ressarcimento podem ser direcionadas à pesquisadora descrita acima, via *email*, *whatsapp* e/ou pessoalmente, que estaremos disponíveis para fornecer quaisquer esclarecimentos adicionais e assistência, conforme necessário. Neste ato, em busca de prover a segurança e o apoio durante todo o processo de pesquisa, minimizando quaisquer ônus financeiros que possam surgir como resultado da participação de pais e/ou responsáveis na pesquisa.

Reconhecemos que a participação de seu filho nesta atividade escolar pode implicar em riscos imediatos, aos quais nos comprometemos a resguarda-lo de quaisquer riscos à saúde física e mental. Além disso, forneceremos assistência integral e imediata em caso de qualquer risco ou incidente durante a participação do vosso filho. Comprometemo-nos também a informar prontamente aos pais e a direção escolar, oferecendo apoio psicológico em caso de emergência ou necessidade de assistência durante a aplicação da atividade adaptada em sala de aula. Entendemos que qualquer auxílio necessário decorrente da participação de seu filho nesta atividade escolar será fornecido de forma gratuita, sem qualquer custo adicional para os pais e/ou responsáveis ou para o próprio aluno. Comprometemo-nos, ademais, a não buscar reembolso ou compensação financeira por qualquer assistência prestada durante a aplicação das atividades em adaptação curricular.

Ao participar desta pesquisa, seu filho(a) será diretamente beneficiado, uma vez que receberá atividades adaptadas em sala de aula, proporcionando-lhe um caminho mais eficaz para aprender os conteúdos curriculares de maneira específica. Durante sua participação na pesquisa, receberá todo o apoio necessário, inclusive diante de suas limitações decorrentes de deficiência.

A contribuição estende-se além do desenvolvimento individual, beneficiando outros alunos com características semelhantes ou distintas. A participação ativa de seu filho(a) no estudo não apenas proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre adaptação curricular para os professores, mas também oferece insights valiosos sobre como realizar essas adaptações. O conhecimento adquirido pelos educadores permitirá uma abordagem mais personalizada, garantindo que compreendam não apenas as necessidades acadêmicas, mas também a singularidade de cada aluno e sua deficiência, promovendo uma prática educativa mais inclusiva.

Se depois de ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o final, ou ele ter sido lido para você por alguém, e ter todas as explicações dadas pela pesquisadora e todas as dúvidas sanadas por esta você der o consentimento para seu filho(a) participar do estudo, deverá assinar as duas vias deste documento, entregar uma para a pesquisadora e levar outra para casa. Se precisar de mais tempo, você poderá levar este Termo para casa para revisar e discutir com a sua família ou que outras pessoas que possam te ajudar na decisão. Ao participar dessa pesquisa seu filho(a) não estará abrindo mão de seus direitos, incluindo o direito de pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito.

A participação de seu filho(a) nesse estudo é voluntária, bem como o seu consentimento para que ele (ela) participe. Importante destacar que tanto você quanto seu filho(a) não receberão remuneração pelo envolvimento nesta pesquisa. É relevante mencionar que não haverá custos associados à participação. Antes das datas previstas para as atividades, você e seu filho(a), acompanhado por você

se necessário, serão convocados com antecedência. Vale ressaltar que as atividades ocorrerão nos horários regulares das aulas, no turno correspondente ao ano/série do seu filho(a).

Durante a participação de seu filho(a), a equipe envolvida nesta pesquisa coletará algumas informações pessoais suas. Essas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados através de iniciais, número de seleção e número do participante, ou de outra forma que não seja possível saber quem é seu filho(a), garantindo a confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas. Nenhum dado capaz de identificá-lo(a) será publicado. Sua identidade será mantida em segredo quando os resultados do estudo forem publicados. Ao documentar os resultados deste estudo, garantimos também o sigilo de sua identidade. O acesso às informações pessoais, assim como todos os documentos do estudo que o(a) identificarem, serão mantidos em sigilo, conforme exigido pelas normas brasileiras. Se algum dado for relatado em publicações ou discussões científicas, seu filho(a) não será em momento algum identificado(a)”.

Mesmo tendo assinado este documento, você pode optar por retirar o consentimento para que seu filho(a) participem do estudo, a qualquer momento. A sua decisão não implicará em quaisquer penalidades ou perda de benefícios que vocês tenham por direito. Além disso, a pesquisadora responsável poderá, em alguma eventualidade, interromper o estudo a qualquer momento. Neste caso ela deverá notificar você após ter informado o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br**, que avaliou e aprovou o estudo.

Em caso de dúvidas ou perguntas, ou caso deseje retirar o consentimento para que seu filho(a) participem da pesquisa, você deverá entrar em contato com a pesquisadora abaixo citada:

A pesquisa aborda práticas educativas para inclusão na aula de matemática no Ensino Fundamental II e é coordenada pela Prof.(a) Hulda Soares dos Santos Maracaípes. As crianças que participarão têm entre 14 e 17 anos de idade. Se quiser entrar em contato, estou disponível no número (XX) XXXX XXXX (celular/whatsapp). Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você ou o seu responsável, também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br**.

☐

Aceito participar da pesquisa.

☐

Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ declaro que dei meu consentimento para que meu filho(a) _____ participe desta pesquisa **ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS(as) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA**

EDUCATIVA PARA INCLUSÃO NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou comigo pessoalmente.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Aragarças-GO, ____de _____de 2024.

APENDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE OU MAIOR COM INCAPACIDADE)

Nome do Estudo: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA EDUCATIVA PARA INCLUSÃO NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Investigador Principal: Hulda Soares dos Santos Maracaípes

Vínculo Institucional: Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Goiás - CÂMPUS JATAÍ

Telefone para Contato com o investigador principal: (XX) XXXXX- XXXX

E-mail do investigador principal: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

"Seu filho(a) foi convidado(a) a participar de um estudo científico, e as informações apresentadas estão apresentadas nos itens a seguir. Recomendamos que você leia atentamente este documento, ou peça a alguém que o faça por você. Em caso de dúvidas ou se encontrar alguma informação incompreensível, solicitamos que entre em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo para esclarecimentos. Salientamos que não há obrigações de conceder sua autorização para a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa; a decisão é totalmente sua. Se optar por dar sua aprovação, solicitamos que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, mantendo uma delas em sua posse. Se precisar de mais tempo, é possível levar o Termo para casa a fim de revisá-lo e discuti-lo com sua família. É importante frisar que você tem o direito de cancelar sua assinatura a qualquer momento, sem a necessidade de fornecer explicações detalhadas, e tal decisão não acarretará prejuízos para você ou seu filho."

Este estudo, sob o protocolo nº 77192524.9.0000.8082, foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br**. O referido Comitê, também conhecido como CEP, desempenha o papel crucial de avaliar e monitorar os aspectos éticos de estudos envolvendo seres humanos. Sua função principal é garantir a dignidade, os direitos, a segurança, a proteção e o bem-estar de todos os participantes.

Seu filho(a) foi convidado(a) a participar deste estudo porque é portador(a) de deficiência intelectual. Estamos desenvolvendo uma pesquisa para compreender melhor as dificuldades que os professores de matemática enfrentam ao realizar adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual. Buscamos compreender através desta pesquisa, as dificuldades que professores de matemática enfrentam ao atender alunos com deficiência intelectual. Além disso, visamos a compreender os desafios diários enfrentados pelos alunos que possuem essa condição ao realizarem

atividades que exigem raciocínio lógico. Com esse propósito, planejamos elaborar atividades específicas, levando em consideração a deficiência de seu filho(a) e as dificuldades que ele(a) apresenta nas aulas de matemática. Tais desafios que impactam diretamente seu processo de aprendizado. Desta forma, possibilita aos professores a criação de adaptações curriculares específicas para cada aluno(a), atendendo às suas necessidades particulares. Essa abordagem não se destina apenas ao seu filho(a), mas busca beneficiar pessoas com deficiência intelectual atualmente presentes na sala de aula.

Este estudo abrange uma coleta de dados, estudo de caso com o objetivo de desenvolver, de acordo com o conteúdo escolar, uma atividade adaptada às especificidades do aluno(a) com deficiência. Assim, pretende-se que ele(a) possa participar ativamente das atividades propostas em sala de aula. Para isso, seu filho(a) será convidado(a) a responder algumas questões sobre seu aprendizado e rotinas diárias, além de realizar algumas atividades. O questionário será composto por oito questões simples e poderá ser respondido pela criança, com a sua ajuda, se preferir, ou com a assistência da própria pesquisadora. Após a conclusão do questionário, seu filho(a) será submetido(a) a uma atividade de sondagem para avaliar seu nível de conhecimento em matemática e raciocínio lógico. Trata-se de uma atividade simples e rápida, com duração de aproximadamente 30 minutos, que não causará prejuízo ao seu aprendizado. Essa atividade será realizada no contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais - AEE (Atendimento Educacional Especializado), com acompanhamento passo a passo in loco pela pesquisadora. Em posse a esses dados, o professor regente desenvolverá atividades com adaptação curricular que será aplicada em sala de aula para todos(as) os(as) alunos(as). No entanto, estaremos monitorando especificamente a participação de seu filho(a) no desenvolvimento e na resolução das mesmas. Caso a criança se sinta desconfortável, é possível informar à equipe de pesquisa, que acompanhará o procedimento a todo momento. O consentimento pode ser cancelado a qualquer momento sem qualquer problema.

A atividade adaptada será realizada na sala de aula do Colégio Estadual Melquíades Victor de Oliveira, com a presença contínua do pesquisador ao longo de todo o procedimento. Fique tranquilo, pois essa atividade integrará o currículo escolar, sendo ajustada para atender às necessidades específicas do seu filho(a). Dessa forma, poderemos identificar se a execução dessa atividade contribuirá ou não para o processo de aprendizagem dele(a).

Caso obtenhamos a seu consentimento informado para a participação de seu filho ou filha nesta pesquisa, gostaríamos de alertar que, durante o processo, existe a possibilidade de que a criança se sinta constrangida ao responder às perguntas ou seja identificada entre os coleguinhas. Além disso, pode ocorrer cansaço ou vergonha ao abordar questões relacionadas ao conhecimento em matemática. Nesse sentido, há também a preocupação com a quebra do anonimato dentro do ambiente escolar.

Cientes destas situações futuras, podemos garantir que trabalharemos durante o processo para minimizar e/ou resolver todos e quaisquer imprevistos da seguinte forma:

Para mitigar ou solucionar os riscos mencionados relacionados à pesquisa com crianças sobre questões sensíveis ou potencialmente constrangedoras, o pesquisador adotará diversas estratégias éticas

e práticas. Sempre que possível, informaremos aos pais sobre o andamento da pesquisa, fornecendo detalhes de todo o processo. Garantiremos o anonimato das respostas e a participação dos alunos, excluindo qualquer informação identificável dos dados coletados. Além disso, as atividades realizadas em sala de aula serão distribuídas de forma igualitária a todos os alunos, sem segregação ou diferenciação no tratamento.

Para identificar os participantes na pesquisa, utilizaremos códigos ou números em vez de seus nomes. As perguntas serão realizadas na Sala de Recursos, um ambiente seguro e confortável, livre da presença de alunos que possam causar constrangimentos. Adotaremos uma variedade de métodos de coleta de dados, incluindo entrevistas e questionários, os quais serão transcritos de acordo com as respostas verbais. As atividades adaptadas poderão ser realizadas por meio de jogos educativos, ajustando-se às preferências e estilos de comunicação das crianças.

Durante e após a pesquisa, forneceremos feedback positivo para incentivar a participação e criar uma atmosfera de apoio. Assim, buscamos estabelecer um ambiente de pesquisa ético, respeitoso e seguro para os alunos, minimizando os potenciais riscos associados à coleta de dados sensíveis.

O presente projeto de pesquisa reconhece a importância de garantir a transparência e o apoio adequado aos participantes e seus responsáveis legais. Em algumas circunstâncias, despesas relacionadas à participação na pesquisa podem surgir, e estamos comprometidos em oferecer um processo claro e justo de ressarcimento para cobrir tais gastos.

Por meio da documentação de Despesas, o pai e/ou responsável legal do menor participante está autorizado a documentar quaisquer despesas relacionadas à participação na pesquisa, incluindo, mas não se limitando a, custos de transporte, alimentação ou quaisquer outras despesas incidentais diretamente atribuíveis à participação.

Uma vez que as despesas tenham sido incorridas, o pai e/ou responsável legal pode submeter uma reclamação de ressarcimento. A reclamação deve incluir todos os recibos e comprovantes de despesas, datados nos dias decorrentes da pesquisa, juntamente com um formulário de solicitação de ressarcimento preenchido (disponibilizado pela pesquisadora supracitada), constando também a conta bancária para o depósito.

A pesquisadora Sra. Hulda Soares dos Santos Maracaípes, que vos fala, revisará cuidadosamente a reclamação de ressarcimento dentro de um prazo de 15 dias após o recebimento do formulário de solicitação de ressarcimento. Faremos todo o possível para garantir que a reclamação seja avaliada de maneira justa e imparcial, de acordo com as diretrizes estabelecidas neste documento. Caso a reclamação seja considerada válida, procederemos ao ressarcimento das despesas documentadas de acordo com os procedimentos administrativos pertinentes. O valor do ressarcimento será determinado com base nos recibos e comprovantes fornecidos.

O ressarcimento está sujeito às políticas e regulamentos da instituição de pesquisa responsável pelo projeto. Despesas que não estejam diretamente relacionadas à participação na pesquisa não serão elegíveis para ressarcimento. Quaisquer dúvidas ou preocupações relacionadas ao processo de

ressarcimento podem ser direcionadas à pesquisadora descrita acima, via e-mail, WhatsApp e/ou pessoalmente, que estaremos disponíveis para fornecer quaisquer esclarecimentos adicionais e assistência, conforme necessário. Neste ato, em busca de prover a segurança e o apoio durante todo o processo de pesquisa, minimizando quaisquer ônus financeiros que possam surgir como resultado da participação de pais e/ou responsáveis na pesquisa.

Reconhecemos que a participação de seu filho nesta atividade escolar pode implicar em riscos imediatos, aos quais nos comprometemos a resguardá-lo de quaisquer riscos à saúde física e mental. Além disso, forneceremos assistência integral e imediata em caso de qualquer risco ou incidente durante a participação do seu filho. Comprometemo-nos também a informar prontamente aos pais e a direção escolar, oferecendo apoio psicológico em caso de emergência ou necessidade de assistência durante a aplicação da atividade adaptada em sala de aula. Entendemos que qualquer auxílio necessário decorrente da participação de seu filho nesta atividade escolar será fornecido de forma gratuita, sem qualquer custo adicional para os pais e/ou responsáveis ou para o próprio aluno. Comprometemo-nos, ademais, a não buscar reembolso ou compensação financeira por qualquer assistência prestada durante a aplicação das atividades em adaptação curricular.

Ao participar desta pesquisa, seu filho(a) será diretamente beneficiado, uma vez que receberá atividades adaptadas em sala de aula, proporcionando-lhe um caminho mais eficaz para aprender os conteúdos curriculares de maneira específica. Durante sua participação na pesquisa, receberá todo o apoio necessário, inclusive diante de suas limitações decorrentes de deficiência.

A contribuição estende-se além do desenvolvimento individual, beneficiando outros alunos com características semelhantes ou distintas. A participação ativa de seu filho(a) no estudo não apenas proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre adaptação curricular para os professores, mas também oferece insights valiosos sobre como realizar essas adaptações. O conhecimento adquirido pelos educadores permitirá uma abordagem mais personalizada, garantindo que compreendam não apenas as necessidades acadêmicas, mas também a singularidade de cada aluno e sua deficiência, promovendo uma prática educativa mais inclusiva.

Se depois de ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o final, ou ele(a) ter sido lido para você por alguém, e ter todas as explicações dadas pela pesquisadora e todas as dúvidas sanadas por esta você der o consentimento para seu/ua filho(a) participar do estudo, deverá assinar as duas vias deste documento, entregar uma para a pesquisadora e levar outra para casa. Se precisar de mais tempo, você poderá levar este Termo para casa para revisar e discutir com a sua família ou que outras pessoas que possam te ajudar na decisão. Ao participar dessa pesquisa seu/ua filho(a) não estará abrindo mão de seus direitos, incluindo o direito de pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito.

A participação de seu/ua filho(a) nesse estudo é voluntária, bem como o seu consentimento para que ele(a) participe. Importante destacar que tanto você quanto seu/ua filho(a) não receberão remuneração pelo envolvimento nesta pesquisa. É relevante mencionar que não haverá custos associados à participação. Antes das datas previstas para as atividades, você e seu/ua filho(a), acompanhado por

se necessário, serão convocados com antecedência. Vale ressaltar que as atividades ocorrerão nos horários regulares das aulas, no turno correspondente ao ano/série do seu/ua filho(a).

Durante a participação de seu filho(a), a equipe envolvida nesta pesquisa coletará algumas informações pessoais suas. Essas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados através de iniciais, número de seleção e número do participante, ou de outra forma que não seja possível saber quem é seu filho(a), garantindo a confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas. Nenhum dado capaz de identificá-lo(a) será publicado. Sua identidade será mantida em segredo quando os resultados do estudo forem publicados. Ao documentar os resultados deste estudo, garantimos também o sigilo de sua identidade. O acesso às informações pessoais, assim como todos os documentos do estudo que o(a) identificarem, serão mantidos em sigilo, conforme exigido pelas normas brasileiras. Se algum dado for relatado em publicações ou discussões científicas, seu/ua filho(a) não será em momento algum identificado(a)".

Mesmo tendo assinado este documento, você pode optar por retirar o consentimento para que seu/ua filho(a) participem do estudo, a qualquer momento. A sua decisão não implicará em quaisquer penalidades ou perda de benefícios que vocês tenham por direito. Além disso, a pesquisadora responsável poderá, em alguma eventualidade, interromper o estudo a qualquer momento. Neste caso ela deverá notificar você após ter informado o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br**, que avaliou e aprovou o estudo.

Em caso de dúvidas ou perguntas, ou caso deseje retirar o consentimento para que seu filho(a) participem da pesquisa, você deverá entrar em contato com a pesquisadora abaixo citada:

A pesquisa aborda práticas educativas para inclusão na aula de matemática no Ensino Fundamental II e é coordenada pela Prof(a). Hulda Soares dos Santos Maracaípes. As crianças que participarão têm entre 14 e 17 anos de idade. Se quiser entrar em contato, estou disponível no número (66) XXXXX-XXXX (celular/WhatsApp). Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você ou o seu responsável, também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br**.

☐

Aceito participar da pesquisa.

☐

Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

Eu _____ declaro que dei meu consentimento para que meu filho(a) _____ participe desta pesquisa **ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA EDUCATIVA PARA INCLUSÃO NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou comigo pessoalmente.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Aragarças-GO, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do responsável do menor

Hulda Soares dos Santos Maracaípes
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – Roteiro da Oficina “Mediação entre professores(as), alunos(as) e o conhecimento”.

OFICINA

**Mediação entre professores,
alunos e o conhecimento.**



Hulda Soares

Dr^a Rita Rodrigues



Apostila



Colégio Melquiades V. de Oliveira



066- 98463-3619





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Oficina Pedagógica | |

Nome Completo do Autor: Hulda Soares dos Santos Maracaípes

Matrícula: 20231020280043

Título do Trabalho: Oficina – Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 19 de fevereiro de 2026.



Documento assinado digitalmente
HULDA SOARES DOS SANTOS MARACAIPES
Data: 19/02/2026 11:00:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Oficina Pedagógica | |

Nome Completo do Autor: Rita Rodrigues de Souza

Matrícula: 1489393

Título do Trabalho: Oficina – Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 24 de fevereiro de 2026.



Documento assinado digitalmente
RITA RODRIGUES DE SOUZA
Data: 24/02/2026 10:49:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



*Programa de Pós-Graduação em
Educação para Ciências e
Matemática*

Hulda Soares dos Santos Maracaipes

Rita Rodrigues de Souza

OFICINA – MEDIAÇÃO ENTRE PROFESSORES, ESTUDANTES E O CONHECIMENTO

Produto Educacional vinculado à dissertação:

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UM ESTUDO DE CASO PARA MATEMÁTICA**

Didática em Matemática para Ensino Fundamental II.

Jataí - GO
2025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO PARA MATEMÁTICA**, sob orientação de Rita Rodrigues de Souza, apresentada pela aluna Hilda Soares dos Santos Maracaípes (20231020280043) do Curso Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí). Os trabalhos foram iniciados às 13:00 do dia 01/12/2025 pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- Rita Rodrigues de Souza (Presidente)
- Sandra Regina Longhin (Examinadora Interna)
- Vanderlei Balbino da Costa (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ X] Aprobado

[1]Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Título do produto educacional vinculado à dissertação: Oficina - Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Rita Rodrigues de Souza** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Rita Rodrigues de Souza (596.503.971-91), em 01/12/2025 16:12:47 com chave b92a365cee911f0ba4a05056a537a4.
- Sandra Regina Longhin (036.626.318-81), em 01/12/2025 16:19:25 com chave a628097ccea11f0bb80005056a537a4.
- Vanderlei Balbino da Costa (384.795.241-20), em 01/12/2025 16:13:06 com chave c470e22cee911f0a143005056a537a4.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 02/12/2025

Código de Autenticação: 666466



Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Maracaípes, Hulda Soares dos Santos.

Oficina – Mediação entre professores, estudantes e o conhecimento [manuscrito] / Hulda Soares dos Santos Maracaípes; Rita Rodrigues de Souza. - 2025.

xliv; 44 f.; il.

Produto Educacional (Mestrado) – Oficina Pedagógica – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2025.

Vinculado à dissertação: Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: um estudo de caso para matemática

Inclui referências.

1. Adaptação curricular. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino de Matemática. 5. Formação docente. I. Souza, Rita Rodrigues de. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



SUMÁRIO

PRIMEIRO MÓDULO08

Educação na diversidade:
compreendendo a evolução histórica e a
fundamentação legal da Educação
Especial

SEGUNDO MÓDULO17

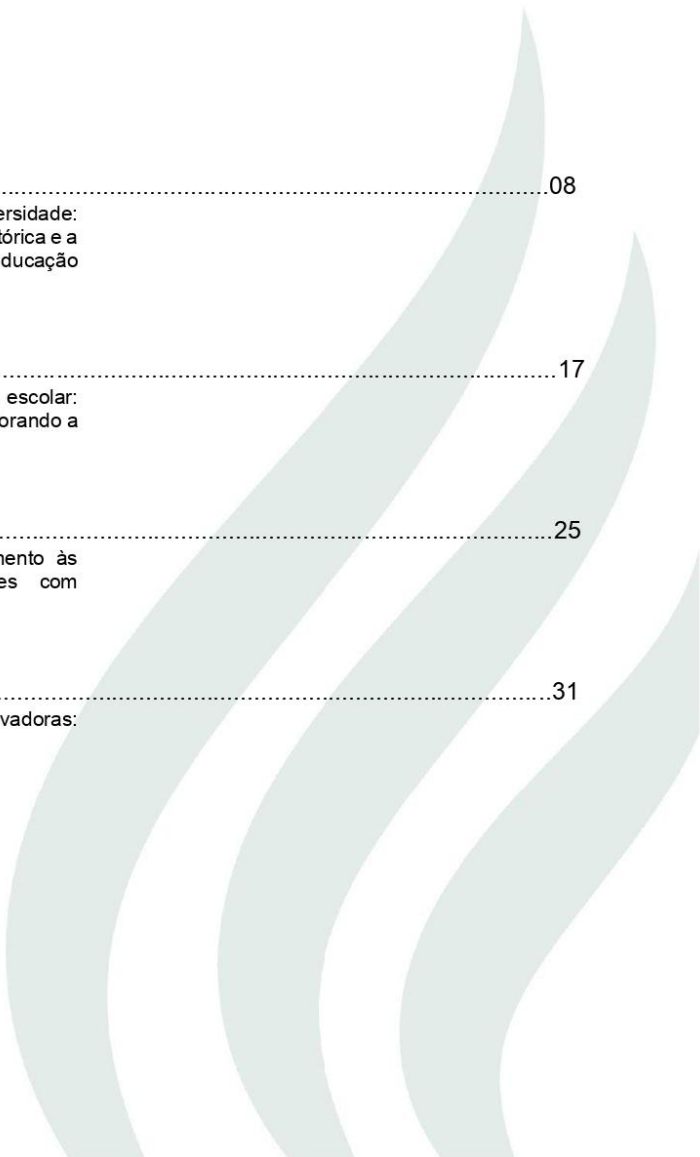
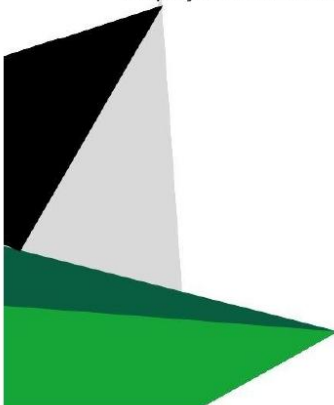
Inclusão do aluno no contexto escolar:
conhecendo o estudante e explorando a
escola inclusiva

TERCEIRO MÓDULO25

Abordagem lúdica no atendimento às
necessidades dos estudantes com
deficiência intelectual

QUARTO MÓDULO31

Práticas pedagógicas inovadoras:
adaptações curriculares





APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),



Este material compartilha os resultados de investigações realizadas durante o curso de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, com o apoio da Professora Doutora Rita Rodrigues de Souza. Os resultados culminaram na elaboração deste recompilado teórico e atividades para reflexão sobre a temática da oficina formativa “Mediação entre professores/as, alunos/as e o conhecimento”.

A oficina que integra esta proposta aborda a adaptação curricular como uma ferramenta que viabiliza a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos, fomentando a inclusão e garantindo acesso equitativo ao conhecimento, tornando-o mais relevante e significativo para todos os envolvidos no processo educativo. Tal abordagem parte da constatação da necessidade de uma linguagem pedagógica acessível e coesa, em consonância com a realidade docente e com os debates atuais que permeiam a prática educacional.

Observa-se, contudo, uma escassez de material em uma linguagem pedagógica acessível, como também de exemplos práticos, o que restringe a capacidade de desenvolver adaptações curriculares não apenas em Matemática, mas em qualquer conteúdo escolar. Esse déficit, por sua vez, compromete a oferta de orientações para estratégias de aprendizagem.

Reconhecemos a relevância da Matemática como Ciência no contexto acadêmico, bem como sua complexidade, especialmente para alunos que enfrentam desafios na assimilação do conteúdo devido à deficiência intelectual. Com o intuito de evidenciar a viabilidade da adaptação curricular, nossa principal meta nesta oficina é demonstrar que é possível adaptar o conteúdo da disciplina de Matemática para alunos com deficiência intelectual. Ao compreendermos pedagogicamente o estudante e seu processo de aprendizagem, somos capazes de conceber e planejar adaptações curriculares adequadas às suas especificidades.

Desejo boa leitura e aprendizagens.



PRIMEIRO MÓDULO – EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE: compreendendo a trajetória histórica e a fundamentação legal da educação especial

Caro(a) professor(a),

Este módulo foi elaborado com o intuito de proporcionar a você uma visão abrangente e reflexiva sobre a trajetória histórica da Educação Especial. Conhecer essa trajetória é fundamental para compreendermos os desafios que enfrentamos hoje e para valorizarmos as conquistas alcançadas.

Ao longo da história, pessoas com deficiência passaram por períodos difíceis de exclusão e segregação, em que eram vistas como incapazes, por isso, distanciadas dos espaços educacionais comuns. Sassaki (1997) destaca que a exclusão representou a atitude mais duradoura em relação a essas pessoas. Entender essa realidade histórica é importante para identificarmos práticas excludentes ainda presentes e para trabalharmos pela sua superação.

A partir do século XX, surgem iniciativas de integração, quando alunos com deficiência começaram a frequentar escolas comuns, embora ainda sem as necessárias adaptações pedagógicas. Somente nas últimas décadas, com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o conceito de inclusão escolar ganha força, destacando que a escola deve acolher todos os educandos, adaptando-se às suas necessidades.

Vygotski (2021) trouxe uma contribuição essencial ao afirmar que as limitações decorrentes de uma deficiência não são puramente biológicas, mas também sociais. Para ele, é crucial conhecermos não apenas a deficiência, mas principalmente a criança como um todo. Essa abordagem ressalta a importância do ambiente e das relações interpessoais no desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a legislação educacional subsequente fortalecem o compromisso com a inclusão, garantindo o atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Contudo, os desafios permanecem. Vioto e Vitaliano (2019) ressaltam que a inclusão efetiva exige uma profunda mudança cultural e pedagógica nas escolas, para que essas se tornem capazes de acolher e ensinar respeitando as diferenças.

Professor, este módulo é um convite para refletir sobre sua prática diária. Você é peça fundamental na construção de uma escola mais inclusiva e justa. Que este conteúdo sirva não apenas como um conhecimento teórico, mas como inspiração para práticas transformadoras que garantam o direito à educação para todos os estudantes.

 OBJETIVOS:

- Compreender a trajetória histórica da Educação Especial, identificando as fases de exclusão, segregação, integração e inclusão;
- Analisar os fundamentos legais que embasam a Educação Especial e a inclusão escolar no Brasil;
- Refletir criticamente sobre o papel da escola e dos profissionais da educação na promoção de práticas inclusivas;
- Reconhecer a importância dos marcos legais e dos documentos internacionais como suporte à educação inclusiva;
- Estimular a construção de uma postura reflexiva e propositiva frente aos desafios da educação na diversidade.

 ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO DO MÓDULO I

- ✓ Leia com atenção os textos de apoio e os materiais complementares indicados. Eles oferecem a base teórica necessária para compreender o percurso histórico da Educação Especial e sua fundamentação legal.
- ✓ Reflita sobre sua própria prática educativa. Em quais aspectos sua escola ou sala de aula ainda reproduz práticas de exclusão ou integração? Quais mudanças seriam possíveis e necessárias?
- ✓ Participe ativamente dos encontros presenciais, contribuindo com questionamentos, relatos de experiência e escuta sensível às diferentes realidades apresentadas.
- ✓ Estabeleça conexões entre os conteúdos estudados e os documentos legais vigentes, como a Constituição Federal (1988), a LDB (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Declaração de Salamanca (1994).
- ✓ Utilize esse módulo como base para os próximos, pois ele fornece o alicerce teórico que sustentará as discussões sobre práticas pedagógicas, adaptações curriculares e o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência.

☀ SENSIBILIZAÇÃO – PRIMEIRO MÓDULO

O IMPACTO DO(A) PROFESSOR(A) NA VIDA DO(A) ALUNO(A)

“Se uma criança não pode aprender da maneira que ensinamos, talvez devêssemos ensiná-la da maneira que ela aprende.”

Ignacio Estrada, educador norte-americano. (Apud Ferreira, 2017)

📖 LEITURA INICIAL: A Carta do Professor de Thomas Edison para sua Mãe

Certo dia, Thomas Edison chegou em casa com um bilhete para sua mãe.

Ele disse: “Meu professor me deu este papel para entregar apenas a você.”

Os olhos da mãe lacrimejaram ao ler a carta, e ela resolveu ler a carta em voz alta para seu filho: “Seu filho é um gênio. Esta escola é muito pequena para ele e não tem professores ao seu nível para treiná-lo. Por favor, ensine-o você mesma!”

Depois de muitos anos, Edison, já consagrado como um dos maiores inventores da história, encontrou essa carta em uma gaveta após o falecimento de sua mãe. Para sua surpresa, o conteúdo original dizia: “Seu filho é confuso e tem problemas mentais. Não vamos deixá-lo vir mais à escola!” Em lágrimas, Edison escreveu em seu diário: “Thomas Edison era uma criança confusa, mas graças a uma mãe heroína e dedicada, tornou-se o gênio do século.”

Edison registrou mais de 2.000 patentes, incluindo a lâmpada elétrica, o fonógrafo e o cinematógrafo. Ele também aperfeiçoou invenções como o telefone, a máquina de escrever e o aparelho de raio X, tornando-se um dos precursores da revolução tecnológica do século XX.

📺 Vídeo complementar: Acesse ou escaneie o QR code acima para assistir à dramatização da história.

<https://www.youtube.com/watch?v=TgseoLLSPAA>



📌 Reflexão orientada

1. Como as palavras de um professor podem impactar o destino de um aluno?



2. Qual é o papel da persistência e da resiliência na busca pelo sucesso?



3. Até que ponto as expectativas das outras pessoas devem influenciar nossos objetivos e sonhos?



4. Como podemos cultivar um ambiente de apoio e incentivo para os jovens explorarem seu potencial máximo?



5. A história de Edison nos faz refletir sobre como as adversidades podem ser transformadas em oportunidades. O que essa história lhe inspira como educador?



TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



CONTEÚDO:

- Períodos históricos da Educação Especial: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão;
- Concepções sociais sobre a deficiência ao longo dos séculos;
- Contribuições de teóricos como Vygotsky;
- Avanços dos marcos internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Declaração de Salamanca (1994);
- Impacto das políticas públicas e movimentos sociais;
- Reflexão crítica sobre práticas educacionais atuais.



DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A Educação Especial percorreu uma trajetória marcada por quatro grandes fases históricas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Segundo Sassaki (1997), compreender essas etapas é fundamental para transformar o paradigma educacional e estruturar uma escola verdadeiramente inclusiva.

Na fase da exclusão, predominante até o século XIX, as pessoas com deficiência eram vistas como um fardo social e privado, sendo excluídas dos espaços escolares e sociais. “A exclusão foi a primeira e mais duradoura das atitudes da sociedade para com as pessoas com deficiência” (Sassaki, 1997, p.40).

A partir do século XX, inicia-se a fase da segregação, com o surgimento de instituições especializadas que, embora oferecessem algum atendimento, mantinham essas pessoas afastadas da escola comum. Já a fase da integração, entre as décadas de 1960 e 1980, marca o ingresso gradual dos estudantes com deficiência em escolas regulares, embora muitas vezes sem adaptações pedagógicas adequadas. É somente a partir da década de 1990, com documentos como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que se fortalece a inclusão das pessoas com deficiência (PcD).

Conforme a Declaração de Salamanca, “as escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectual, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p.6). Isso representa

uma mudança radical: não é o estudante que deve se adaptar à escolar, mas a escola que precisa se reorganizar para acolher todos os estudantes.

No campo da psicologia e pedagogia, a contribuição de Vygotski (2021) foi essencial ao defender que o desenvolvimento das crianças com deficiência está diretamente ligado à mediação social. “É importante conhecer não só o defeito que tem afetado a criança, mas que a criança tem tal defeito” (Vygotski, 2021, p. 104). Seu conceito de compensação social reforça a ideia de que a deficiência não é apenas um limite biológico, mas um fenômeno que se constrói na relação com o ambiente.

Essa evolução também se reflete no Brasil, com o fortalecimento das políticas públicas. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, Inciso III, garante “o Atendimento Educacional Especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Apesar dos avanços, os desafios persistem. Ainda hoje, muitas práticas educacionais mantêm resquícios de exclusão ou integração assistencialista. Como afirmam, Vioto e Vitalino (2019, p. 54), “a inclusão escolar exige uma reestruturação em relação à cultura, à prática e às políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos”.

Estudar a trajetória da Educação Especial não se trata, portanto, apenas um exercício de memória histórica, mas de um passo fundamental para compreender os desafios atuais e promover transformações práticas em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



CONTEÚDO:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Declaração de Salamanca (1994);
- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Guatemala, 1999);
- Constituição Federal do Brasil (1988), Artigo 208, Inciso III;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).



DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

O processo de consolidação da educação inclusiva está fortemente vinculado à construção de um arcabouço legal que garante o direito de todos à educação, independentemente de suas condições. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma, em seu Artigo 26, que “toda pessoa tem direito à educação”. Esse marco internacional foi o ponto de partida para a garantia dos direitos educacionais de grupos historicamente marginalizados, incluindo as PcD.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), promovida pela Unesco, é um divisor de águas na concepção da escola inclusiva. O documento afirma que “as escolas devem acomodar todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994). Essa perspectiva rompe com o modelo de integração assistencialista, colocando a responsabilidade da adaptação sobre a escola e não mais sobre o aluno.

No contexto latino-americano, destaca-se a Convenção da Guatemala (OEA, 1999), ratificada pelo Brasil em 2001, que reforça o compromisso dos países com a eliminação de todas as formas de discriminação contra as PcD.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu Artigo 208, Inciso III, estabelece como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Contudo, é importante destacar que a expressão

“portadores de deficiência”, utilizada à época, não é mais adequada atualmente. A terminologia evoluiu para pessoas com deficiência (PcD), em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009). Complementando esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirma a necessidade de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola comum.

Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou o paradigma da inclusão plena, estabelecendo, em seu Artigo 28, que é dever do poder público garantir educação de qualidade em todos os níveis de ensino, sem discriminação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) propõe um novo modelo de atendimento educacional, sustentado na colaboração entre professores regentes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco no desenvolvimento pleno e na participação ativa dos estudantes.

Esses documentos legais não são apenas textos normativos: são ferramentas de transformação social. Conhecer e aplicá-los no cotidiano escolar é papel fundamental de cada educador comprometido com os princípios da equidade, justiça e dignidade humana.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**
 BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 2015.
 BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015.
 BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.
 ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.** Guatemala, 1999.

INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO REGULAR

CONTEÚDO:

- A concepção de integração escolar: características e limitações;
- A transição da integração para a inclusão escolar;
- Práticas e políticas educacionais no período de transição;
- O papel da escola comum na Educação Especial.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A integração escolar, conceito difundido especialmente nas décadas de 1960 a 1980, representou um avanço frente às práticas de exclusão e segregação de estudantes com deficiência. Nesse modelo, alunos(as) com necessidades especiais começaram a ser inseridos em escolas regulares, mas, na maioria dos casos, sem que houvesse adaptações curriculares ou formação docente adequada.

A lógica predominante era a de que o aluno com deficiência deveria se adaptar ao ambiente escolar tradicional, e não o contrário. Essa abordagem limitava o acesso à aprendizagem de muitos estudantes, pois ignorava suas necessidades específicas e não promovia as transformações pedagógicas necessárias à sua permanência e ao seu desenvolvimento.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), a integração “frequentemente resultava em um simples acesso físico ao ambiente escolar, sem que houvesse uma verdadeira participação dos alunos no processo de aprendizagem”. Evidenciava-se a diferença entre estar presente e estar efetivamente incluído.

Essa concepção passou a ser questionada a partir dos anos 1990, especialmente com a promulgação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que propõe a inclusão escolar como princípio. A inclusão desloca o foco da deficiência para a escola e suas estruturas, exigindo dela reorganização curricular, didática e atitudinal, visando acolher todos os estudantes com equidade.

Nesse sentido, compreender a integração como uma etapa transitória

rumo à inclusão é essencial para analisarmos as práticas escolares atuais. Muitas escolas ainda operam sob o modelo integracionista, o que demanda formação continuada dos educadores, fortalecimento das políticas públicas e mudanças culturais profundas no ambiente escolar.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

FERREIRA, Claudia. **Inclusão escolar: repensando práticas e conceitos**. São Paulo: Cortez, 2017.

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

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

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

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Madrid: Visor, 1995.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, n. 33, p. 47–59, 2019.

SEGUNDO MÓDULO: INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) NO CONTEXTO ESCOLAR – CONHECENDO O(A) ESTUDANTE

Neste segundo módulo da oficina “Mediação entre professores, alunos e o conhecimento”, propomos uma análise crítica sobre os fundamentos da inclusão escolar, com ênfase no conhecimento do aluno com deficiência intelectual e na construção de uma escola que valorize a diversidade. O processo de inclusão requer uma mudança de paradigma, que ultrapassa o simples acesso físico do estudante à escola e visa a sua plena participação e aprendizado. Segundo Artiles, Kozleski e Waitoller (2011), a inclusão escolar exige a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais para responder às diversas necessidades dos alunos.

Este módulo está estruturado em três eixos centrais: a abordagem da escola inclusiva, o uso do estudo de caso na prática educacional e o enfoque na deficiência intelectual na sala de aula. A escola inclusiva é aquela que rompe com o modelo homogeneizador e reconhece que todos os estudantes têm o direito de aprender em um ambiente que respeite suas singularidades. Mittler (2003) afirma que a verdadeira inclusão ocorre quando as escolas eliminam barreiras à participação e à aprendizagem, oferecendo suporte efetivo a todos os alunos.

O estudo de caso, por sua vez, é uma ferramenta metodológica que permite observar o aluno de forma contextualizada, considerando suas potencialidades e desafios. Yin (2015) destaca que o estudo de caso contribui para compreender fenômenos complexos e para o planejamento de práticas pedagógicas mais significativas. Ao enfocarmos a deficiência intelectual, buscamos desmistificar conceitos e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem desses estudantes. De acordo com Fonseca (2005), o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem ocorrem desde que a escola ofereça condições adequadas, respeitando os limites e potencialidades de cada um. Espera-se que este módulo incentive práticas pedagógicas colaborativas, conscientes e transformadoras. A inclusão escolar, como nos lembra a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), é um direito que deve ser garantido por meio de ações articuladas entre professores, gestores, estudantes e famílias, promovendo o pertencimento e a equidade educacional.

Que este momento formativo seja também de reflexão ética, sensível e comprometida com a construção de uma escola para todos.

 OBJETIVO:

- Compreender o papel da escola inclusiva na promoção do direito à aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência intelectual, por meio do estudo de casos, do reconhecimento das potencialidades dos estudantes e da análise crítica das práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar.

 ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO DO MÓDULO II

Caro(a) cursista,

Este módulo foi planejado para estimular reflexões sobre a realidade vivida pelos(as) estudantes com deficiência intelectual e os desafios enfrentados por educadores/as no processo de inclusão escolar. Para aproveitar ao máximo essa experiência de formação:

- Dedique um tempo à leitura atenta dos textos de apoio e complementares. Eles ajudarão a fundamentar teoricamente suas reflexões e práticas.
- Valorize o estudo de caso como instrumento de análise da realidade escolar. Ao analisar experiências concretas, você desenvolverá uma visão crítica e sensível, essencial para uma atuação pedagógica eficaz.
- Relacione os conteúdos com sua prática docente. Reflita: como sua escola lida com a diversidade? Que estratégias você tem utilizado ou pode aprimorar para incluir verdadeiramente seus estudantes?
- Participe ativamente dos momentos de discussão, troca de experiências e atividades propostas. O compartilhamento é uma poderosa ferramenta de aprendizagem.
- Tenha um olhar empático e comprometido com o desenvolvimento de todos os alunos. O processo de inclusão começa com a escuta e o respeito à singularidade de cada pessoa.

 OBJETIVO:

Inclusão do aluno no contexto escolar: conhecendo o aluno e explorando a escola inclusiva

 PROPÓSITO DA SENSIBILIZAÇÃO

Este momento tem como objetivo provocar uma reflexão profunda sobre a importância de olhar o aluno como sujeito pleno de saberes e experiências. O texto “Um repetente fala sobre currículo” revela como as escolas, muitas vezes, ignoram os saberes construídos fora do espaço escolar, desvalorizando os conhecimentos significativos para os estudantes e reforçando práticas excludentes.

 LEITURA REFLEXIVA**Um repetente fala sobre currículo**

(Autor desconhecido)

“Não sei por que a professora não gosta de mim. Na verdade, ela nunca me deu atenção. Parece que nunca acredita que a gente sabe alguma coisa, a não ser que a gente possa dizer o nome do livro onde aprendeu.”

Esse depoimento sensível revela a perspectiva de um aluno que, embora considerado “fracassado” pela escola, revela competências práticas, habilidades relacionais e uma intensa vontade de aprender – desde que respeitado em sua forma própria de se relacionar com o conhecimento.

A sensibilização deste módulo convida os professores a reconhecerem os diversos contextos culturais, familiares e comunitários dos estudantes como fontes legítimas de aprendizagem, valorizando o protagonismo de cada sujeito na construção de sua aprendizagem.

 ATIVIDADE REFLEXIVA

1. O que esse texto nos revela sobre os saberes que a escola valoriza?
2. Que mudanças são necessárias para que o currículo dialogue com a realidade dos alunos?
3. Como promover a escuta ativa na sala de aula?
4. De que forma você, professor, pode ajudar um estudante como o personagem do texto a se sentir acolhido e reconhecido?
5. O que este texto te inspira a rever em sua prática pedagógica?

ABORDAGEM DA ESCOLA INCLUSIVA

CONTEÚDO:

- Princípios da escola inclusiva;
- Diferenças entre escola integradora e escola inclusiva;
- Elementos fundamentais para uma cultura inclusiva;
- O papel da escola na valorização da diversidade.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade humana como um aspecto enriquecedor do processo educativo. Ao contrário do modelo integrador, em que o aluno com deficiência deve se adaptar à escola tal como ela é, a escola inclusiva propõe uma reorganização estrutural, pedagógica e relacional para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

A inclusão implica transformar sistemas educacionais para responder à diversidade, segundo Artiles, Kozleski e Waitoller (2011). Nesse sentido, a escola inclusiva é um espaço em constante reconstrução, onde a equidade, a justiça social e a participação de todos são princípios basilares.

Mittler (2003) reforça que a verdadeira inclusão acontece quando a escola é capaz de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo a valorização das diferenças e reconhecendo que todos os estudantes podem aprender, desde que lhes sejam dadas as condições adequadas. Essa abordagem requer mudanças na cultura escolar, com ênfase na formação docente, na flexibilização curricular e na criação de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A construção de uma escola inclusiva é um processo coletivo e contínuo, que envolve a gestão escolar, os professores, a comunidade e os próprios alunos.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; WAITOLLER, F. R. **Inclusive education**: Examining equity on five continents. Harvard Education Press, 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

ESTUDO DE CASO NA PRÁTICA INCLUSIVA

CONTEÚDO:

- Conceito e objetivos do estudo de caso;
- Importância do estudo de caso para compreender a inclusão escolar;
- Elementos a observar na análise de um caso real;
- A relação entre teoria e prática na educação inclusiva.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

O estudo de caso é uma estratégia metodológica valiosa para analisar de forma aprofundada a experiência de um aluno com deficiência no contexto escolar. Ele permite a observação de aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e institucionais que interferem no processo de inclusão.

O termo estudo de caso é compreendido a partir da perspectiva psicopedagógica, entendida como instrumento de investigação que busca analisar as singularidades do estudante em seu processo de aprendizagem. Essa abordagem permite integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, favorecendo tanto a compreensão das dificuldades quanto a proposição de estratégias de intervenção. Fundamenta-se na concepção histórico-cultural de Vygotski (2022), para quem o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social em contextos concretos, o que reforça a importância de considerar o estudante em sua totalidade e nas interações que estabelece no ambiente escolar (Bossa, 2000; Weiss, 2004)

A prática inclusiva não se resume à presença do aluno em sala de aula; envolve o reconhecimento de suas potencialidades e a adaptação dos recursos, estratégias e conteúdo para que ele/ela possa se desenvolver plenamente. Nesse sentido, os estudos de caso devem estar fundamentados em um olhar ético, sensível e comprometido com os direitos educacionais.

Além disso, a análise de casos reais possibilita que os professores reflitam sobre suas próprias práticas, aprimorem sua atuação e compartilhem estratégias bem-sucedidas com os colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e transformadora.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, R. G.; PRIETO, R. G. **Educação inclusiva**: dos fundamentos à prática. Campinas: Autores Associados, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ENFOCANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE AULA

CONTEÚDO:

- Conceito e características da deficiência intelectual;
- Possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual;
- Adaptações curriculares e estratégias pedagógicas inclusivas;

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade e afetam habilidades conceituais, sociais e práticas (AAIDD, 2010). Apesar dessas limitações, os estudantes com deficiência intelectual são capazes de aprender, especialmente quando são utilizadas metodologias e estratégias pedagógicas adequadas ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

A escola precisa assumir uma postura inclusiva e acolhedora, de acordo com Fonseca (2005), planejando ações pedagógicas que favoreçam a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento das potencialidades desses alunos. A flexibilização curricular e o uso de recursos didáticos adaptados são essenciais para garantir o acesso ao conhecimento e à participação ativa na sala de aula.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel fundamental no apoio à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, ao promover o desenvolvimento de habilidades funcionais, cognitivas, comunicacionais e sociais, em articulação com os conteúdos trabalhados na sala de aula comum.

O(a) professor deve atuar como mediador do conhecimento, sendo sensível às necessidades dos seus alunos ao promover práticas pedagógicas inovadoras que respeitem a diversidade e valorizem os diferentes modos de aprender. O trabalho colaborativo entre professores, família e equipe pedagógica é indispensável para o sucesso da inclusão escolar.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definição oficial de deficiência intelectual**. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

FONSECA, V. **Psicopedagogia da Aprendizagem**: desenvolvimento cognitivo e as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REFERÊNCIAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definição oficial de deficiência intelectual**. 2010.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; WAITOLLER, F. R. **Inclusive education**: Examining equity on five continents. Harvard Education Press, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

FONSECA, V. **Psicopedagogia da Aprendizagem**: desenvolvimento cognitivo e as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, R. G.; PRIETO, R. G. **Educação inclusiva**: dos fundamentos à prática. Campinas: Autores Associados, 2017.

PEDAGOTECA. Um repetente fala sobre o currículo. **Pedagoteca**: uma biblioteca digital de Pedagogia, 2017. Disponível em: <https://pedagotecafurg.blogspot.com/2017/11/um-repetente-fala-sobre-o-curriculo.html>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas: tomo V – fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

TERCEIRO MÓDULO: ABORDAGEM LÚDICA NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Caro professor,

Seja bem-vindo ao terceiro módulo da oficina "Mediação entre professores, alunos e o conhecimento". Neste módulo, vamos refletir sobre o papel do lúdico como estratégia pedagógica essencial no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual.

O brincar, entendido como uma linguagem simbólica e comunicativa da infância, possui papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais. Vygotski (2022, p. 125) afirma que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual", indicando que o jogo é um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas favorecem a mediação entre o professor e o aluno, criando oportunidades para aprendizagens significativas.

A proposta deste módulo é apresentar aos professores recursos e estratégias lúdicas que contribuam para a construção de um ambiente escolar inclusivo, que respeite as diferenças e possibilite a participação ativa de todos. Como destaca Carvalho (2011), a prática pedagógica inclusiva exige sensibilidade, escuta e criatividade, e o lúdico pode ser uma ponte entre o conteúdo escolar e a vivência do aluno com deficiência.

A sensibilização por meio do curta-metragem "Cuerdas" (2013) será um ponto de partida para refletirmos sobre o poder das atitudes docentes na transformação do ambiente escolar, mostrando que a inclusão começa pela postura acolhedora e inventiva do educador.

Esperamos que este módulo incentive o uso de metodologias mais dinâmicas e afetivas, promovendo um ensino que valoriza a diversidade e respeita os diferentes modos de aprender. Que este momento seja de troca, reflexão e fortalecimento da prática docente rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Boa jornada!

 OBJETIVO:

- Proporcionar aos professores reflexões teóricas e práticas sobre o uso do lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, incentivando a criação de estratégias inclusivas baseadas na valorização do brincar como linguagem de mediação e expressão, respeitando as singularidades de cada estudante.

 ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO DO MÓDULO III

Neste módulo, convidamos você a refletir sobre o valor do lúdico na prática pedagógica inclusiva. As brincadeiras e os jogos, quando intencionalmente planejados, são ferramentas poderosas para estimular a aprendizagem, a comunicação e a interação dos alunos com deficiência intelectual.

Siga estas orientações para melhor aproveitar os estudos:

- Leia com atenção os textos teóricos e os materiais complementares sugeridos;
- Reflita sobre as possibilidades de incorporar atividades lúdicas em sua sala de aula;
- Explore as experiências retratadas no curta-metragem “Cuerdas” como ponto de partida para pensar sobre afetividade e inclusão;
- Compartilhe suas experiências, dúvidas e descobertas com os colegas durante os encontros formativos;
- Experimente adaptar jogos e dinâmicas às necessidades de seus alunos, valorizando o potencial criativo de cada um.

A aprendizagem significativa acontece quando há envolvimento emocional, prazer e desafio cognitivo. O lúdico nos oferece tudo isso – e muito mais – quando mediado por um educador sensível, criativo e comprometido com a inclusão.

✿ SENSIBILIZAÇÃO – TERCEIRO MÓDULO

Para iniciar as reflexões sobre o papel do lúdico na educação inclusiva, propomos a exibição do curta-metragem “Cuerdas” (2013), dirigido por Pedro Solís García. O filme retrata a amizade entre uma menina e um menino com deficiência, evidenciando a força do afeto, da empatia e da criatividade como pontes para o processo de inclusão.

O uso de recursos sensíveis, como filmes e narrativas inspiradoras, é uma poderosa ferramenta de sensibilização. Segundo Vygotski (2022, p. 114), “é na interação com o outro que o sujeito internaliza conhecimentos, valores e atitudes”, o que reforça o papel do professor como mediador das experiências que contribuem para a formação integral do aluno.

A história apresentada em “Cuerdas” é um convite para refletirmos sobre como atitudes simples, mas intencionais, podem transformar o cotidiano escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo. A ludicidade, representada pelas brincadeiras criadas pela personagem principal, revela-se como uma poderosa estratégia de mediação entre o conteúdo escolar e o universo do aluno com deficiência.



Assista ao curta-metragem:



https://www.youtube.com/results?search_query=cuerdas+em+portugues



REFLITA SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR:

1. Como a personagem principal utiliza a ludicidade para interagir com seu colega?
2. De que forma a escola pode tornar-se um ambiente mais sensível às necessidades dos alunos com deficiência?
3. Quais atitudes da personagem demonstram respeito e escuta ativa às singularidades do outro?
4. Como o afeto pode ser aliado da inclusão escolar?
5. De que maneira você pode incorporar estratégias lúdicas e inclusivas no seu cotidiano pedagógico?

A sensibilização é um passo essencial no processo formativo do(a) educador(a). O curta “Cuerdas” demonstra que a inclusão se constrói com pequenos gestos e com a disposição de olhar o outro em sua totalidade. Como aponta Oliveira (2013, p. 58), “a afetividade e o respeito à diversidade devem estar na base de toda proposta pedagógica que se pretenda inclusiva”

DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS LÚDICOS PELOS PROFESSORES

CONTEÚDO:

- A importância do lúdico na educação de estudantes com deficiência intelectual;
- Tipos de recursos lúdicos e suas aplicações pedagógicas;
- Planejamento e criação de jogos, atividades e materiais adaptados;
- O papel do professor como mediador do brincar e da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A utilização de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual favorece a construção do conhecimento de maneira significativa, dinâmica e acessível. O lúdico permite ao aluno explorar, experimentar, comunicar-se e aprender de forma prazerosa e interativa.

Kishimoto (2007) afirma que “o jogo não é apenas um passatempo, mas uma forma de expressão, de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo e social da criança”. Isso é ainda mais relevante quando se pensa na inclusão escolar, pois o brincar pode ser um elo entre as necessidades específicas do aluno e os objetivos pedagógicos.

O professor, ao planejar atividades lúdicas, deve considerar a singularidade dos alunos, suas potencialidades e suas limitações, adaptando materiais e criando ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Como reforça Oliveira (2013, p. 64), “o professor é responsável por organizar situações de ensino que respeitem a diversidade dos estudantes, utilizando diferentes estratégias e recursos”.

Os recursos lúdicos podem incluir jogos educativos, contação de histórias, materiais táteis, músicas, dramatizações e tecnologias assistivas. Sua função não é apenas motivar, mas possibilitar o acesso ao conhecimento de forma diferenciada e atrativa



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.

OLIVEIRA, M. A. **Metodologias Ativas e Educação Inclusiva**. Curitiba: Editora Positivo, 2013.

INCORPORAÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS PARA ATENDER AS NECESSIDADES DOS(AS) ALUNOS(AS)

CONTEÚDO:

- O papel das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
- Jogos e atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos na educação inclusiva;
- Estratégias para adaptar jogos às necessidades de alunos com deficiência intelectual;
- Planejamento de práticas lúdicas inclusivas.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A ludicidade, quando inserida intencionalmente no planejamento pedagógico, favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam deficiência intelectual. As brincadeiras e jogos permitem explorar conteúdos escolares por meio de atividades que despertam a curiosidade, promovem a interação e incentivam a construção de conhecimentos de forma significativa.

Vygotsky (2022, 125) declara que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual da vida cotidiana; no brinquedo, é como se ela estivesse uma cabeça acima de si mesma”. Esse processo é essencial para o avanço na zona de desenvolvimento proximal e para a mediação de novas aprendizagens.

Os jogos adaptados às características dos estudantes com deficiência podem potencializar habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, ao mesmo tempo em que promovem a autoestima e o sentimento de pertencimento. Como destaca Kishimoto (2011, p. 107), “o jogo educativo é uma forma de organizar a aprendizagem de forma lúdica, permitindo ao aluno aprender com prazer e significado”.

É papel do professor selecionar ou criar jogos que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos, considerando o perfil dos alunos e buscando promover a participação de todos. Brincadeiras simples podem ser adaptadas com materiais acessíveis e inclusivos, tornando a experiência educacional mais justa e estimulante para todos.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras completas: tomo V – fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com Qualidade: o desafio de todos nós**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- OLIVEIRA, M. A. **Metodologias Ativas e Educação Inclusiva**. Curitiba: Editora Positivo, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras completas: tomo V – fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.

APRESENTAÇÃO DO QUARTO MÓDULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Caro professor,

Seja bem-vindo ao Módulo IV da nossa formação, um espaço especialmente pensado para refletirmos juntos sobre os caminhos possíveis na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste momento da nossa jornada, voltamos o olhar para um dos pilares fundamentais da inclusão: as adaptações curriculares.

Sabemos que ensinar em contextos diversos requer sensibilidade, flexibilidade e compromisso ético com o direito à aprendizagem de todos os alunos. Por isso, este módulo foi cuidadosamente elaborado para apoiar você, professor, no planejamento de estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes, que respeitem a singularidade de cada estudante.

As adaptações curriculares não devem ser vistas como exceções ou concessões, mas como parte integrante de uma prática educativa que reconhece as diferenças como potencialidades. Segundo Heredero (2010), adaptar o currículo é reconhecer que as pessoas aprendem de formas distintas. Também segundo o autor, o currículo, para ser equitativo, precisa ser maleável e acessível.

Mais do que modificar conteúdos ou reduzir expectativas, adaptar significa reorganizar os objetivos, os métodos e os recursos de ensino de forma ética, planejada e comprometida com o sucesso escolar de todos. Como aponta a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Neste módulo, você será convidado a repensar suas práticas pedagógicas com base em estudos de caso, propostas de adaptação e exemplos concretos de inclusão. Exploraremos como planejar atividades acessíveis, como flexibilizar estratégias avaliativas e como integrar recursos didáticos de forma criativa e funcional no dia a dia escolar.

Que este módulo seja uma oportunidade de renovação da sua prática docente, com inspiração, fundamentação e coragem para transformar a sala de aula em um espaço em que todos os estudantes, sem exceção, possam aprender, participar e se desenvolver plenamente. Boa caminhada!

**OBJETIVO:**

- Compreender a importância das adaptações curriculares como estratégias pedagógicas inclusivas que garantem o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência intelectual, promovendo práticas inovadoras e flexíveis no contexto da escola regular.

**ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO DO MÓDULO IV**

Neste módulo, propomos a você um olhar atento sobre o processo de adaptação curricular, compreendendo-o como uma prática ética, pedagógica e inclusiva. A adaptação curricular, longe de ser uma simplificação do conteúdo, é uma forma de garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizado significativo, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Siga estas orientações para melhor aproveitar os estudos:

- Leia com atenção os textos teóricos e os documentos legais que embasam a prática da adaptação curricular;
- Reflita sobre como as adaptações podem transformar desafios em possibilidades dentro de sua sala de aula;
- Analise os exemplos de propostas de adaptação curricular presentes neste módulo e pense em como aplicá-los em seu contexto;
- Registre em seu caderno de anotações suas dúvidas, descobertas e possíveis ações a serem implementadas;
- Participe ativamente das discussões e trocas durante os encontros presenciais, pois a construção coletiva enriquece a prática docente.

Adaptar o currículo é um ato de coragem e sensibilidade. É reconhecer que todos os estudantes têm direito ao conhecimento e que, para isso, o professor precisa estar disposto a ressignificar suas estratégias. Que este módulo seja mais um passo em sua caminhada rumo a uma educação mais justa, acolhedora e transformadora.

☀️ SENSIBILIZAÇÃO – QUARTO MÓDULO

“Quando se ensina com o coração, adaptações não são exceções, mas pontes para a aprendizagem de todos.”

(Inspirado em Heredero, 2010)



Antes de aprofundar os conceitos e estratégias das adaptações curriculares, propomos uma pausa para refletir sobre o papel humano do educador frente à diversidade na sala de aula.

Neste módulo, convidamos você a assistir à reportagem “Por que preciso de óculos?” (Rocha, 2023), que, embora trate da importância do uso correto de lentes, metaforicamente nos convida a pensar sobre a importância de adequar nossos recursos pedagógicos às necessidades de cada estudante. Assim como os óculos corrigem dificuldades visuais, as adaptações curriculares podem transformar obstáculos em possibilidades reais de aprendizagem.

Acesse o QR code e reflita:



💬 Propostas de Reflexão

1. Quais são os sinais que indicam a necessidade de adaptação curricular para determinado estudante?
2. Como garantir que a adaptação curricular seja eficaz e contribua para a permanência e o sucesso escolar?
3. Qual o papel do professor regente na mediação de saberes e na construção de estratégias que assegurem a participação de todos/as?
4. Em que medida adaptar o currículo é um ato de justiça social?
5. Que desafios pessoais você vivencia ao adaptar atividades pedagógicas para alunos com deficiência?

IMPLEMENTAÇÃO DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

CONTEÚDO:

- Conceito e importância das adaptações curriculares significativas;
- Tipos de adaptações: objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e recursos;
- Planejamento colaborativo e individualizado;
- Etapas práticas de construção da adaptação com base em estudo de caso real.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A implementação de adaptações curriculares significativas é uma ação pedagógica que visa assegurar o direito à aprendizagem dos/as estudantes com deficiência intelectual, por meio de ajustes pedagógicos que considerem suas singularidades. Esses ajustes não representam a diminuição da exigência pedagógica, mas sim a promoção da equidade educacional. Segundo Sacristán (2000, p. 16), “o currículo é um instrumento de poder que pode incluir ou excluir, dependendo da forma como é estruturado e executado”.

Adaptar o currículo é torná-lo acessível, de acordo com Glat e Blanco (2007, 932), sem desvalorizar seus objetivos: “A adaptação curricular é uma estratégia pedagógica para viabilizar a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, assegurando sua participação em igualdade de condições”.

As adaptações podem ser de conteúdo, quando se ajusta o que será ensinado; de objetivos, quando se redefine o que o aluno deve alcançar; de metodologia, quando se altera a forma de ensinar; ou de avaliação, ao modificar como o aprendizado será verificado. O ponto central está em manter o currículo significativo e funcional, sem desconsiderar o potencial do estudante (Mendes, 2006).

Mendes (2006) explica que as adaptações podem incidir sobre o conteúdo, os objetivos, a metodologia, os recursos ou a forma de avaliação, respeitando as singularidades dos alunos e preservando os princípios do

ensino de qualidade, tais como a equidade, a adaptação curricular, o respeito à diversidade, a aprendizagem significativa e a inclusão educacional.

A construção dessas adaptações deve ser feita de forma colaborativa entre o professor regente, o profissional de AEE, a equipe gestora e, sempre que possível, a família. Esse processo requer sensibilidade, escuta ativa e observação constante das interações e produções dos estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ressalta que tais ações devem promover a autonomia, o desenvolvimento das competências e o protagonismo do aluno com deficiência.

Implementar adaptações significativas é, portanto, um compromisso ético e pedagógico com a inclusão escolar e a valorização das potencialidades de todos os alunos.

As estratégias abordadas incluíram o uso de perguntas norteadoras, como: “O que o aluno deve aprender? Como e quando deve aprender? E como será avaliado?” (Brasil, 1998). A partir dessas reflexões, pode ser estruturado um roteiro de adaptação curricular com base nas experiências com o estudante com deficiência intelectual.

ETAPAS PRÁTICAS – PASSO A PASSO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR

1. Diagnóstico pedagógico: coleta de informações sobre o estudante por meio de observações, avaliações e documentos diagnósticos.
2. Mapeamento das potencialidades e dificuldades: com base nas observações dos docentes e dos registros escolares, identificar o ponto de partida do aluno.
3. Definição de objetivos adaptados: estabelecimento de metas de aprendizagem condizentes com as capacidades do aluno, respeitando os objetivos do currículo.
4. Escolha de estratégias e recursos pedagógicos: utilização de materiais concretos, jogos, imagens e estímulos sensoriais.
5. Planejamento do tempo e espaço: adequação de tempo e agrupamentos flexíveis conforme as necessidades do aluno.
6. Adaptação da avaliação: aplicação de formas diferenciadas de avaliação, como portfólios, registros orais ou atividades práticas.
7. Acompanhamento e replanejamento: monitoramento contínuo do progresso e ajustes nas estratégias pedagógicas conforme a resposta do aluno.

Herederro (2010, p. 198) complementa: “A adaptação curricular deve ser compreendida como uma estratégia pedagógica para atender à diversidade e não como exceção.”



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

COSTA, J. A. C. et al. **Adaptação curricular: inclusão e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2024.

GLAT, R.; BLANCO, R. A escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 925–946, set. 2007.

HEREDERO, E. A escola inclusiva e as estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 193–203, 2010.

MENDES, E. G. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: o papel da formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 19, n. 30, p. 503–520, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSTRUÇÃO DE AULAS ADAPTADAS E SUA APLICAÇÃO

CONTEÚDO:

- Princípios do planejamento inclusivo;
- Etapas para a construção de uma aula adaptada;
- Ferramentas e recursos pedagógicos acessíveis;
- Aplicação prática das adaptações em diferentes disciplinas;
- Avaliação do processo e dos resultados.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

Planejar aulas adaptadas constitui um compromisso ético e pedagógico, com valorização da diversidade e promoção da equidade no processo de ensino-aprendizagem. Adaptar o currículo não significa simplificá-lo, mas tornar a aprendizagem acessível a todos os alunos, considerando suas diferenças, ritmos e estilos de aprendizagem.

A construção de aulas adaptadas requer o reconhecimento das singularidades dos estudantes com deficiência intelectual e o engajamento dos profissionais da educação em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa. Conforme Heredero (2010, p. 196), adaptar o currículo implica reorganizar metodologias, estratégias, conteúdos e formas de avaliação, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar os objetivos propostos, mesmo que por caminhos diferenciados: “As adaptações curriculares propõem a modificação do currículo comum com base nas características e nas necessidades específicas do aluno, mantendo, no entanto, sua vinculação ao currículo geral”.

Essa reorganização exige refletir sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como avaliar, articulando os conteúdos escolares às necessidades específicas de cada estudante. A proposta formativa apresentada nesta oficina está ancorada na perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2021), que reconhece a interação social e a mediação pedagógica como elementos centrais no processo de aprendizagem.

“É a participação na cultura que cria esse espaço-tempo interativo a partir do qual nos constituímos subjetivamente” (Vygotski, 2021, p. 11).

Glat e Pletsch (2013) reforçam que o planejamento colaborativo entre os diferentes profissionais da escola — professores da sala comum, profissionais de apoio, gestores, coordenadores e professores do AEE — potencializa práticas inclusivas, favorecendo a escuta ativa, a coautoria e o compartilhamento de estratégias pedagógicas: “A construção coletiva do planejamento e da adaptação promove práticas pedagógicas mais inclusivas” (Glat; Pletsch, 2013, p. 136).

Silva (2007) acrescenta que a corresponsabilidade entre os profissionais da escola é condição essencial para consolidar a inclusão de forma efetiva e garantir o desenvolvimento global dos estudantes.

Nesse sentido, a construção de uma aula adaptada começa com o conhecimento aprofundado do estudante — suas potencialidades, barreiras, dificuldades e preferências. Com base nisso, o professor define os conteúdos prioritários, os objetivos de aprendizagem possíveis e as estratégias mais adequadas, que podem incluir materiais concretos, recursos visuais, jogos didáticos e tecnologias assistivas.

A avaliação, por sua vez, deve ser contínua, processual e compatível com as condições reais do estudante, buscando valorizar seus avanços e trajetórias individuais, em vez de compará-lo a seus pares.

Como apontam Glat e Pletsch (2010), a construção de propostas inclusivas efetivas exige abertura à reflexão crítica, escuta sensível e mediação pedagógica ativa. Dessa forma, a aula adaptada não é uma exceção ou um recurso pontual, mas sim uma expressão concreta de um currículo comprometido com a aprendizagem de todos.

PLANEJAMENTO DE AULA ADAPTADA: ETAPAS E ESTRATÉGIAS PARA PRÁTICA INCLUSIVA

A construção de aulas adaptadas é um processo que exige intencionalidade pedagógica, planejamento colaborativo e sensibilidade às necessidades dos estudantes com deficiência. A proposta abaixo orienta o cursista sobre como organizar uma aula inclusiva passo a passo, com base em referenciais teóricos e práticas pedagógicas.

1. Acolher e Contextualizar

Inicie a aula com uma situação-problema vinculada ao cotidiano dos estudantes. Apresente oralmente e no quadro branco um desafio simples, como uma questão matemática, uma narrativa curta ou uma pergunta reflexiva. Envolver toda a turma na resolução inicial.

Para o estudante com deficiência intelectual, adapte a mesma situação utilizando recursos concretos e visuais (como tampinhas, cartões, objetos coloridos). Permita que ele manipule e experimente as possibilidades antes de registrar qualquer resposta. Essa ação ativa a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme Vygotski (2021), e favorece a construção significativa do conhecimento.

“O desenvolvimento ocorre na interação com o outro, mediado por instrumentos culturais. A aprendizagem é um processo social” (Vygotski, 2022, p. 11).

2. Apresentar o Conceito

Explique o conteúdo da aula para a turma de forma clara e objetiva. Utilize o quadro, exemplos visuais e linguagem acessível. Explore mais de uma forma de apresentar o conceito (oral, visual, gráfico, simbólico).

Para o estudante com deficiência, traduza a explicação em representações simbólicas ou visuais (figuras, cores, objetos) e use linguagem concreta. Se possível, associe imagens a palavras ou números. Heredero (2010) defende que a adaptação curricular deve preservar o sentido e os objetivos do conteúdo, mesmo ao modificar a forma de ensiná-lo.

“As adaptações curriculares devem modificar os meios de ensino e avaliação, respeitando as necessidades e o ritmo do estudante, mas mantendo sua vinculação ao currículo geral” (Heredero, 2010, p. 196).

3. Propor Atividades e Mediar

Ofereça atividades práticas no caderno, no quadro ou em material impresso. Oriente a turma a resolver os exercícios individualmente ou em grupo.

Para o estudante com deficiência intelectual, proponha as mesmas atividades de forma adaptada. Utilize materiais manipuláveis, como blocos, tampinhas, cartões com números grandes, ou símbolos que favoreçam a visualização e o raciocínio. Estimule a resolução concreta antes do registro escrito.

Durante a mediação, valorize cada resposta, incentive a participação e ajuste o ritmo conforme necessário.

“A mediação do professor é fundamental para que o aluno com deficiência alcance os objetivos de aprendizagem” (Costa; Picharillo; Elias, 2016, p. 149).

4. Avaliar com Flexibilidade

Realize uma avaliação formativa, observando o processo de aprendizagem, e não apenas o resultado. Permita diferentes formas de resposta: oral, por imagens, gestos ou escrita assistida. Observe como o estudante organiza o pensamento e expressa sua compreensão.

Essa abordagem está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que recomenda adaptações de avaliação para assegurar o direito à aprendizagem (Brasil, 2008).

“A adaptação curricular deve ser parte essencial do processo educativo, não um recurso excepcional” (Costa, 2016, p. 9).

5. Refletir e Replanejar

Após a aula, reflita sobre os avanços e desafios enfrentados pelo(a) estudante com deficiência. Registre observações, compartilhe com o(a) professor(a) de AEE e com a equipe escolar. Replaneje com base nas evidências observadas.

A prática inclusiva se fortalece na escuta, na coautoria e na corresponsabilidade docente (Silva, 2007). Trabalhar de forma colaborativa ampliará as possibilidades de aprendizagem para todos.

“A construção coletiva do planejamento e da adaptação promove práticas pedagógicas mais inclusivas” (Glat e Pletsch, 2013, p. 136).



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

➤ Documento orientador das práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro, essencial para compreender os princípios legais das adaptações curriculares.

COSTA, D. A. **Adaptação Curricular: estratégias de ensino para inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2016.

➤ Obra que apresenta fundamentos teóricos e práticos para adaptar conteúdos escolares com base na realidade dos(as) alunos(as) com deficiência.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **A escola inclusiva: o que o professor tem a dizer?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

➤ Livro que discute a inclusão a partir da perspectiva dos docentes, abordando estratégias para tornar o ensino mais acessível.

HEREDERO, R. S. **A adaptação curricular**. Porto Alegre: Penso, 2010.

➤ Fundamenta as adaptações como reorganização metodológica do currículo comum, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2021. (Obras escolhidas; v. 5).

➤ Apresenta a base da teoria sociocultural e da mediação pedagógica, fundamentais para a compreensão da aprendizagem de alunos(as) com deficiência.

SILVA, M. A. Educação inclusiva e práticas pedagógicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, p. 351-367, 2007.

➤ Artigo que discute práticas docentes inclusivas e o papel do professor na adaptação pedagógica.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

➤ Referência clássica na área da inclusão escolar, com orientações práticas para o planejamento e implementação de aulas adaptadas.

INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

CONTEÚDO:

- Compreensão da escola como espaço de interação e construção social;
- Valorização das experiências dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem;
- Estratégias para promover o pertencimento, a colaboração e o protagonismo;
- Práticas pedagógicas que integram o conhecimento formal com as vivências sociais.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

A escola, enquanto espaço de formação integral, deve promover interações sociais significativas que favoreçam não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. A integração de práticas sociais no ambiente educacional reforça o princípio de que todos os sujeitos aprendem em contextos socioculturais específicos, sendo a interação com o outro um elemento central na construção do conhecimento.

O desenvolvimento cognitivo ocorre, segundo Vygotski (2021), primeiramente, no plano social (interpsicológico) e, posteriormente, no plano individual (intrapicológico), sendo a mediação social elemento chave para a internalização de saberes. Assim, incluir práticas sociais no cotidiano escolar é ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todos, especialmente para os estudantes com deficiência intelectual.

Nesse contexto, práticas pedagógicas que envolvem dinâmicas em grupo, projetos interdisciplinares, jogos cooperativos, atividades culturais, situações-problema e rodas de conversa, entre outras, possibilitam o exercício da empatia, da escuta, da cooperação e do respeito às diferenças. Tais práticas também contribuem para o fortalecimento do vínculo entre alunos e professores, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício à inclusão.

Como destacam Stainback e Stainback (1999), a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala de aula comum, mas pressupõe sua efetiva participação nas experiências escolares compartilhadas.

Isso exige do professor sensibilidade para acolher as vivências dos alunos e capacidade de planejar situações didáticas que favoreçam o envolvimento de todos.

Além disso, as práticas sociais no ambiente escolar podem (e devem) ser integradas ao currículo, conectando os conteúdos formais à realidade dos estudantes. A educação torna-se, assim, mais significativa, contextualizada e humanizada. Como afirmam Glat e Pletsch (2013, p. 137), “a inclusão requer, antes de tudo, mudanças nas práticas pedagógicas, baseadas em valores de cooperação e solidariedade”.

Integrar práticas sociais no cotidiano da escola é, portanto, fortalecer a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade, promovendo aprendizagem com sentido e pertencimento.



REFERÊNCIAS PARA LEITURA:

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

► Documento oficial que orienta as redes de ensino quanto à construção de ambientes educacionais inclusivos e socialmente integrados, com base na valorização da diversidade.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **A escola inclusiva: o que o professor tem a dizer?** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

► Reúne experiências e percepções de professores sobre a inclusão escolar, abordando a importância da integração entre práticas sociais, currículo e convivência.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2021. (Obras Escolhidas; v. 5).

► Apresenta os fundamentos da teoria histórico-cultural, ressaltando o papel das interações sociais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

REFERÊNCIAS

BLANCO, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Educação inclusiva: pesquisas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, C. F. R.; PICHARILLO, L. F.; ELIAS, M. F. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 143–160, jan./abr. 2016.

COSTA, D. A.; PICHARILLO, E. A.; ELIAS, M. M. Aprendizagem da Matemática para alunos com deficiência intelectual: estratégias e mediação. In: GLAT, R.; BLANCO, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Educação inclusiva: pesquisas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

COSTA, D. A. **Adaptação curricular: estratégias de ensino para inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2016.

GLAT, R.; BLANCO, R. A escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 925–946, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Formação de professores para a educação inclusiva: reflexão e práticas em construção. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Educação inclusiva: a formação dos profissionais da educação e os desafios da escola inclusiva**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010. p. 119–141.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **A escola inclusiva: o que o professor tem a dizer?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

MENDES, E. G. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: o papel da formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 19, n. 30, p. 503–520, 2006.

HEREDERO, E. S. **A atenção à diversidade na educação: o desafio da adaptação curricular**. Porto Alegre: Penso, 2010.

HEREDERO, E. S. **Adaptações curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SELAU, B. P.; ORTIZ, J. A.; POZZOBOM, A. C. Deficiência intelectual e funções psíquicas superiores: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

SILVA, M. A. Educação inclusiva e práticas pedagógicas. **Revista Educação em Questão**, v. 28, p. 351–367, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Loyola, 2021.



APÊNDICE F – Proposta de adaptação curricular elaborada para o aluno participante.

Este apêndice apresenta a proposta de adaptação curricular desenvolvida para o aluno participante da pesquisa, aqui denominado Pedro Santos (nome fictício), estudante do 8º ano do Ensino Fundamental II, público-alvo da Educação Especial, com diagnóstico de deficiência intelectual (DI).

A proposta foi aplicada em uma aula de Matemática sobre equações do 1º grau, ministrada a uma turma de 41 alunos, e foi elaborada de forma colaborativa pelo Professor de Matemática (PM) João e pela Profissional de Apoio à Inclusão (PAI) Maria, com o objetivo de assegurar a participação efetiva do estudante Pedro Santos no processo de ensino-aprendizagem.

A concepção da proposta fundamenta-se na perspectiva sociocultural de Vygotski (2022), segundo a qual a convivência na pluralidade constitui condição essencial ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, sendo a participação na cultura o espaço-tempo em que se dá a constituição subjetiva. Alinha-se, ainda, às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que preveem o acesso de todos os estudantes ao currículo comum, com as adaptações necessárias para garantir a aprendizagem.

PLANEJAMENTO DE AULA: Equações de 1º grau Turma regular e adaptação curricular para o aluno Pedro Santos

Etapas da aula:

1. Acolhida e contextualização (15 min.)

Turma regular: PM João apresenta no quadro branco: Um número somado com 3 resulta em 7 ($x + 3 = 7$).

Exploração oral com a turma.

Adaptação: PAI Maria lê oralmente a mesma situação e entrega tampinhas para Pedro: 3 tampinhas + ? = 7. Pedro manipula e visualiza a solução na prática.

2. Apresentação do conceito (15 min.)

Turma regular: Introdução ao conceito de equação do 1º grau: explicação no quadro branco com exemplos ($x + 3 = 7$; $x + 2 = 6$; $x + 4 = 9$).

Adaptação: Caixinha + 3 = 7 usando imagem no caderno e material produzido pela PAI Maria, associando às tampinhas.

3. Resolução de exercícios (20 min.)

Turma regular: Alunos resolvem três equações no caderno pedagógico. Correção coletiva no quadro. Adaptação: Pedro resolve duas equações com apoio visual e mediação da PAI Maria.

MATERIAIS UTILIZADOS:

- Quadro branco e pincel atômico;
- Caderno pedagógico;
- Tampinhas coloridas;
- Cartões numéricos (0 a 9) e sinais matemáticos (+, , $\times$, :, =) confeccionados em papel colorido;
- Lápis e borracha.

AValiação:

A avaliação foi formativa, com observação direta, registro das falas e estratégias utilizadas. Pedro resolveu três situações-problema adaptadas com base em imagens e números ampliados, explicando oralmente o raciocínio.

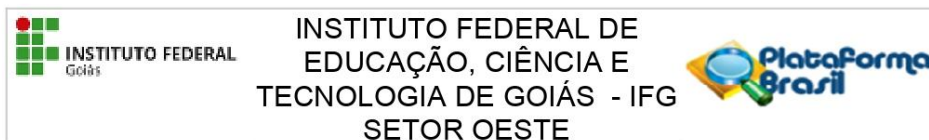
RESULTADOS OBSERVADOS:

- Sentimento de pertencimento ao grupo;
- Compreensão da estrutura lógica de equações simples;
- Progresso na organização do cálculo matemático por meio de recursos concretos.

A prática reforça que adaptações curriculares não significam renúncia ao conteúdo, mas reorganização metodológica para garantir equidade e acesso à aprendizagem (Heredero, 2010).

ANEXOS

ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CAEE)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA EDUCATIVA PARA INCLUSÃO NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: Hulda Soares

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 77192524.9.0000.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.800.653

Apresentação do Projeto:

¿O projeto de pesquisa em questão se debruça sobre a trajetória histórica da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, examinando os avanços conquistados, os desafios enfrentados e a urgência de redefinir o conceito de deficiência para garantir direitos efetivos a esse grupo.

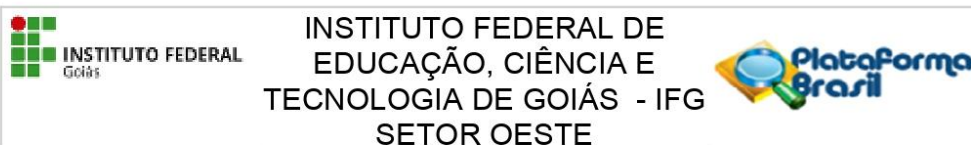
... O projeto propõe uma análise das dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática ao adaptar práticas educacionais para alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. O objetivo central é aprofundar os conceitos de adaptação curricular em Matemática por meio de um minicurso, desenvolvendo abordagens inclusivas e específicas.¿

Objetivo da Pesquisa:

¿Geral:

Compreender as percepções docentes acerca de Adaptação Curricular e os contributos de um processo formativo para promover, fomentar a realização da Adaptação Curricular para aluno com deficiência intelectual, nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino de Matemática

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

no ensino fundamental II em Aragarças/GO.

Específicos:

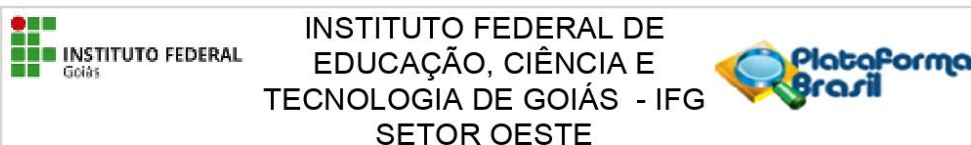
- ¿ Discutir as Políticas Públicas, Políticas Educacionais da Educação Inclusiva e Adaptação Curricular no contexto escolar e na prática pedagógica no trabalho docente inclusivo;
- ¿ Apresentar as concepções de adaptação curricular no ensino de Matemática contextualizado ao Modelo dos Campos Semânticos, pautada na literatura pedagógica em uma perspectiva crítica e inclusiva;
- ¿ Fomentar equidade no fazer pedagógico de professores de Matemática de uma unidade escolar da rede pública estadual de Aragarças-GO, na elaboração e aplicação de estratégias, com enfoque adaptação curricular, com vistas a que TODOS se apropriem do saber, respeitando suas características de aprendizagem;
- ¿ Planejar, organizar, executar, elaborar uma sequência didática sobre a adaptação curricular, desenvolvê-la em sala de aula regular do ensino fundamental II, com ênfase em Modelo dos Campos Semânticos e avaliar o minicurso.¿

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: (Projeto Detalhado, p. 18)

Devido à natureza da pesquisa, de coleta de dados via questionário, os riscos para os envolvidos são mínimos, haja vista que será realizada no próprio ambiente escolar de origem do(a) aluno(a), do professor(a) e do profissional de apoio. A identidade dos participantes será protegida e mantida em sigilo, sendo divulgados apenas os resultados. Os possíveis benefícios previstos é o aprendizado em Matemática. Durante o processo de coleta de dados, podem surgir obstáculos significativos que ameaçam a integridade da pesquisa. A resistência dos participantes representa um desafio substancial, podendo comprometer a qualidade e a confiabilidade dos dados obtidos. Além disso, imprevistos logísticos, como falhas na organização ou problemas operacionais, podem prejudicar a eficiência do estudo. Os desafios também se apresentam como riscos potenciais, exigindo um cuidado de navegação para garantir que a pesquisa seja conduzida de maneira ética e respeitosa. No entanto, a pesquisa destaca uma abordagem educacional que se concentra no crescimento cognitivo de alunos com deficiência intelectual, seguindo as

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

orientações de Vigotsky(1988). Ao fazer isso, ressaltamos a importância de capacitar esses alunos no campo da Matemática, desempenhando assim um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Essa abordagem não apenas beneficia diretamente os alunos com deficiência intelectual, mas também contribui para o fortalecimento das bases de uma educação inclusiva mais ampla, promovendo o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente de suas habilidades individuais. A ponderação entre riscos e benefícios: desta forma tomando-se os devidos cuidados para evitar os riscos mínimos conhecidos, como o constrangimento, a pesquisa compromete-se com o máximo de benefícios que possam potencializar a dinâmica de sala de aula no processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência.

(p.12) Além disso, é garantido aos participantes o direito de cancelar sua assinatura a qualquer momento, sem que isso acarrete prejuízo ou transtorno para eles. A pesquisadora se compromete a minimizar os riscos para os participantes, e caso seja necessário, devido à exigência da pesquisa, eles fornecerão assistência integral, gratuita e imediata. Em situações em que o participante se sinta prejudicado nas garantias do TCLE/TCLA/TALE, os pesquisadores garantem a possibilidade de pleitear indenização, se necessário for.¿

Parecer: Atende a legislação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.1. Tema e Objeto da Pesquisa:

¿O objeto da pesquisa é explorar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática no ensino fundamental ao adaptar suas práticas educacionais às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com deficiência intelectual.¿

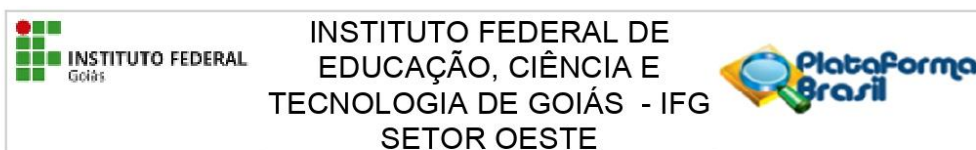
4.2. Relevância Social:

¿A pesquisa destaca a importância de transcender a mera acomodação dos alunos com deficiência, buscando uma redefinição do conceito de deficiência para garantir seus direitos.¿

4.3. Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Local de realização da pesquisa:

Endereço:	Rua C-198 Quadra 500, Jardim América		
Bairro:	SETOR OESTE	CEP:	74.270-040
UF:	GO	Município:	GOIANIA
Telefone:	(62)3612-2239	Fax:	(62)3612-2203
		E-mail:	cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

¿A pesquisa será realizada com no âmbito do Colégio Melquíades Victor de Oliveira, Avenida Ministro João Alberto, 2096- Setor Bela Vista, Aragarças - GO, 76240-000.¿

¿O Colégio Estadual Melquíades Victor de Oliveira (CEMVO), conta atualmente com mais de 80 servidores, entre docentes e técnicos, além de mais de 350 estudantes distribuídos entre os anos finais e o ensino médio, incluindo 17 alunos com deficiência. No entanto, considerando que nossa pesquisa será direcionada exclusivamente para o 8º ano dos anos finais, planejamos selecionar um participante de cada categoria para compor nossa amostra.¿

População a ser estudada:

¿Para o estudo em questão, serão realizadas entrevistas com perguntas abertas aos participantes, a fim de conhecê-los. Os professores reconhecerão o grau de conhecimento em relação à adaptação curricular, deficiência intelectual e inclusão escolar, o aluno revelará seu conhecimento matemático, e os pais compartilharão seu conhecimento prévio sobre a adaptação curricular, revelando assim o grau de conhecimento do filho em relação a deficiência e raciocínio lógico.

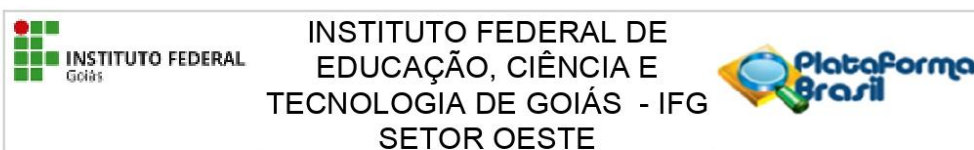
Nessa população teremos um público bastante distinto, como discentes com deficiência intelectual, que são menores de idades. Também observamos que três outras populações serão envolvidas: os professores/as de Matemática, os professores de apoio que atuam na instituição, e os pais e/ou responsáveis. Para garantir uma abordagem abrangente, é necessário que nos concedam anamnese de seu rebento, antes de iniciarmos a pesquisa, a fim de conhecermos o aluno em suas especificidades. Após o desenvolvimento e aplicação da pesquisa, solicitaremos aos pais e/ou responsáveis para que nos relatem se observaram mudanças no aprendizado de matemática (raciocínio lógico) de seu filho(a), considerando que todos eles são maiores de idade. Perfazendo ao total quatro (4) participantes.¿

Parecer: Atende a legislação

Garantias éticas aos participantes da pesquisa

¿Os participantes da pesquisa serão assegurados pela pesquisadora quanto à liberdade de participação, à integridade do participante e à preservação dos dados identificáveis. Essa

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

garantia inclui proteção de privacidade, sigilo e confidencialidade, com efetivação por meio de protocolos específicos nos quais os participantes registram sua assinatura. Os envolvidos na pesquisa, como professores, pais e/ou responsáveis, serão devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e terão conhecimento do Termo de Livre Esclarecido (TCLE), para professores, Termo de Livre Assentimento (TCLA) para menores e do Termo de Autorização dos Pais ou Responsáveis (TALE) referentes aos estudantes. Todos os participantes vão receber seus respectivos documentos (TCLE/TCLA/TALE), assinado pela pesquisadora, sendo entregue pessoalmente e diretamente a cada um.

Além disso, é garantido aos participantes o direito de cancelar sua assinatura a qualquer momento, sem que isso acarrete prejuízo ou transtorno para eles. A pesquisadora se compromete a minimizar os riscos para os participantes, e caso seja necessário, devido à exigência da pesquisa, eles fornecerão assistência integral, gratuita e imediata. Em situações em que o participante se sinta prejudicado nas garantias do TCLE/TCLA/TALE, os pesquisadores garantem a possibilidade de pleitear indenização, se necessário for.

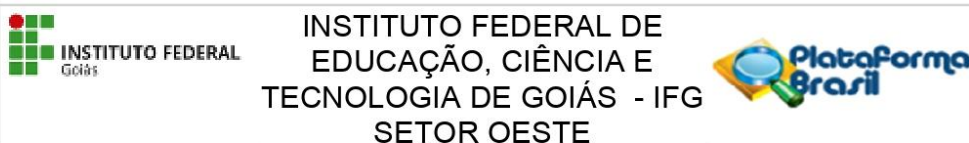
Parecer: Atende a legislação

Metodologia

O embasamento teórico e metodológico das discussões repousará nos alicerces da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2001). Esta análise abrangente abarca elementos como interação, linguagem, contexto histórico do indivíduo, singularidades pessoais, vivências, experiências, fatores biológicos e circunstâncias materiais, todos eles integrados à nossa proposta de pesquisa. O estudo seguirá as diretrizes dos princípios éticos vigentes, garantindo o bem-estar e a proteção dos direitos dos envolvidos, e será submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Em busca de respostas ao questionamento que é a `espinha dorsal' dessa pesquisa: como os professores compreendem e fazem uso da adaptação curricular para o ensino de conteúdos de Matemática no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual de uma unidade escolar da rede pública estadual em Aragarças-GO e como contribuir para que os professores promovam em seu fazer pedagógico? Iniciaremos esse processo de investigação, em uma Escola Estadual do Município de Aragarças-Goiás, no 8º ano do ensino fundamental anos finais, com a anuência da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Piranhas-GO,

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

gestor, estudantes, professores e pais.

Destarte, na primeira etapa estabeleceremos contato com a Coordenação Regional de Educação de Piranhas (CRE) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que desempenha um papel fundamental no suporte técnico e pedagógico da análise e discussão sobre Educação Inclusiva no Ensino Fundamental anos finais, tanto no ensino regular e sua implementação efetiva dentro da escola. Uma vez obtido um parecer favorável, encaminharemos um ofício ao gestor da Unidade Estadual. A seguir, agendaremos uma visita para apresentar o projeto a comunidade escolar, aos professores e, posteriormente, aos alunos e seus pais ou responsáveis. Para aqueles que concordarem em participar da pesquisa, será fornecido um Termo de Consentimento, em que constarão todos os detalhes da investigação proposta.

Na segunda etapa, será seguida de uma análise aprofundada. A coleta de evidências concretas para a pesquisa será realizada por meio de um estudo de campo no ambiente escolar. Os estudos que envolverão esta pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez ao usar uma não exclui a outra, ao contrário, ambas complementam a obtenção dos dados (GAMBOA, 1995). Prosseguiremos com pesquisas bibliográficas, buscando explorar as experiências inclusivas no contexto escolar.

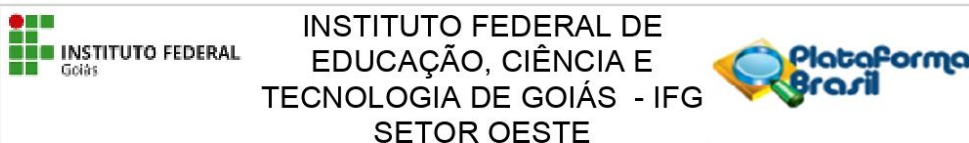
Estabeleceremos contato com a coordenação, que desempenha um papel fundamental no suporte técnico e pedagógico da análise e discussão sobre Educação Inclusiva no Ensino Fundamental II, tanto no ensino regular e sua implementação efetiva dentro da escola.

Na terceira etapa, desenvolveremos um plano de observação e estudo que abrangerá os seguintes aspectos: examinaremos os Projetos Políticos Pedagógicos da escola; investigaremos a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo a Sala de Recursos Multifuncionais, com intuito de apropriar-se do PEI (Planejamento Educacional Individual), dialogaremos com o profissional de apoio escolar que atende na sala de aula; coletaremos informações sobre o aluno com necessidades educacionais especiais matriculado no 8º ano e suas especificidades; exploraremos estratégias de adaptação curricular; avaliaremos a integração do professor titular e dos estudantes no ambiente educacional, conduziremos observações e coleta de dados para compreender o desenvolvimento e a aplicação das práticas inclusivas no contexto escolar.

Parecer: Atende a legislação

COLETA DE DADOS

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

¿O questionário será semiestruturado (GIL, 2008), que envolverá questionamentos abertos e de múltipla escolha direcionados aos pais e professores que estão envolvidos de forma direta aos estudantes com deficiência. De acordo com a realidade dos estudantes, o estudo seguirá uma abordagem qualitativa, respaldada por Steban (2010, p. 127), ¿A pesquisa qualitativa é um processo sistemático voltado para a compreensão profunda de fenômenos educacionais e sociais¿, permitindo-nos explorar o universo que se revela nos desafios epistemológicos que os alunos manifestam em relação matemática, seu nível de compreensão e atitude em relação ao conteúdo apresentado, assim como suas experiências individuais. Após as entrevistas, elas serão transcritas na íntegra. O processo de análise de conteúdo automatizado em três etapas conforme delineado por Bardin (2016), as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação passarão por análise utilizando o Modelo de Campos Semânticos (Lins, 2012) como parâmetro de referência.

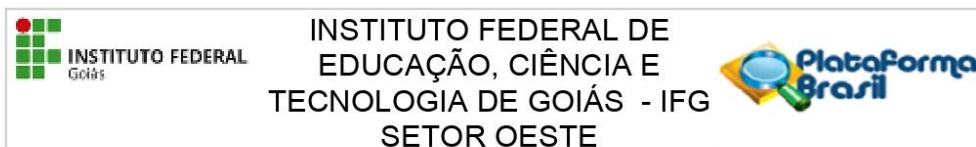
No quarto estágio, iremos estabelecer comunicação com os pais e/ou responsáveis através da escola, agendando uma entrevista previamente preparada. O objetivando obter os insights dos familiares sobre a proposta de adaptação curricular desenvolvida em sala de aula na unidade escolar e, se possível, com o consentimento de seus responsáveis, que o próprio aluno expresse sua perspectiva como estudante, sobre a abordagem e o resultado final desse processo.¿

Parecer: Atende a legislação

4.4. Critérios de Inclusão e Exclusão:

¿A pesquisa, de cunho acadêmico e científico e sem objetivos lucrativos, seguirá critérios rigorosos de inclusão e exclusão dos participantes, alinhados com a exigência da metodologia descrita no item 9. Este processo manterá o vínculo com os participantes de abril a maio de 2024, com a possibilidade de extensão por mais dois meses para lidar com eventualidades que exigem nova coleta de dados. Para os estudantes, a seleção de inclusão abrange deficiência intelectual, matrícula, frequência no 8º ano dos anos iniciais no CEMVO, com uma faixa etária prevista de 14 a 17 anos e autorização de pais e/ou responsáveis. No caso dos professores, a inclusão dependerá da atuação efetiva ou substituta na disciplina de Matemática no CEMVO, enquanto regência e apoio a inclusão destinado a acompanhar a turma no ano letivo de 2024.

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

Ao final da pesquisa, um relatório final será enviado a todos os participantes da unidade escolar. Importante ressaltar que apenas serão incluídos aqueles que aceitarem participar da pesquisa mediante o aceite dos termos do TCLE/TALE.

Os critérios de exclusão abrangem alunos com pré-matrícula não confirmada e egressos que não são o público-alvo da pesquisa. Professores regentes e de apoio em licença também não participarão, assim como aqueles que recusarem os termos do TCLE/TCLE.

Parecer: Atende a legislação

4.5. Resultados do Estudo: (Projeto detalhado, p. 21)

Relata-se:

Os resultados serão compartilhados com os participantes por meio do envio do relatório final que desenvolveram. No termo da pesquisa, a pesquisadora garante o envio do relatório conclusivo aos participantes por meio de correio eletrônico.

Parecer: atende a legislação

4.6. Divulgação dos Resultados:

Relata-se:

A pesquisadora compromete-se a enviar os resultados da pesquisa para serem publicados, dando o devido reconhecimento aos autores durante eventos científicos da instituição. No termo da pesquisa, a pesquisadora garante o envio do relatório conclusivo aos participantes por meio de correio eletrônico.

Parecer: atende a legislação

4.7. Cronograma

Deve conter a informação da duração total e das diferentes etapas da pesquisa, incluindo o envio em tempo hábil ao CEP, conforme Norma Operacional nº 001/2013-CNS:

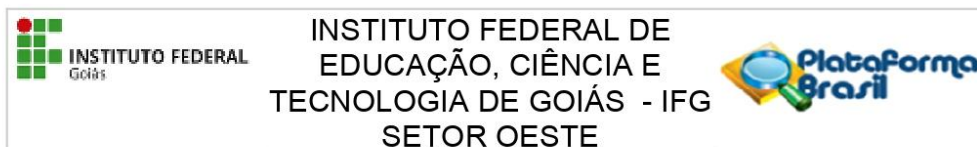
Parecer: atende a legislação

4.8. Orçamento

(Projeto Detalhado, p. 17)

Para a realização do projeto, os custos serão providos por recursos próprios da pesquisadora.

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

Parecer: atende a legislação

4.9. Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa.

Parecer: atende a legislação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.1. Folha de rosto:

Parecer: atende a legislação

5.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

- a) justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;
- b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação e apresentação das providências para reduzir esses efeitos, além dos benefícios esperados;
- c) esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;

Parecer: Atende a legislação

- d) garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;
- e) garantia de sigilo e privacidade;
- f) garantia do recebimento do TCLE (em vias e não em cópias);
- g) explicitação da garantia do ressarcimento;
- h) garantia de indenização diante de danos eventuais;
- i) dados de contato do pesquisador e do CEP.

Parecer: atende a legislação

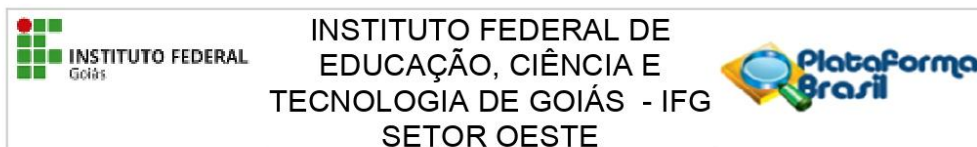
5.3. - Termo de Compromisso:

Parecer: atende a legislação

5.4. O projeto detalhado:

Parecer: atende a legislação

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezada Pesquisadora, o CEP/IFG aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a), o CEP/IFG APROVA o protocolo de pesquisa ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICA EDUCATIVA PARA INCLUSÃO NA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, CAAE: 77192524.9.0000.8082

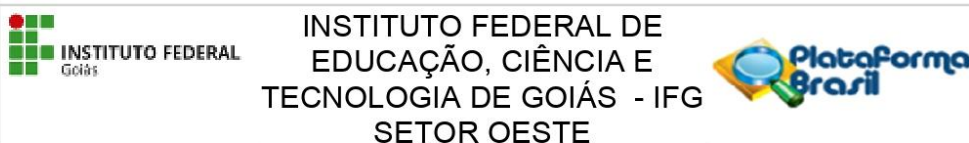
Caso haja alguma modificação, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013 é obrigação do pesquisador responsável submeter uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma. O envio de Relatórios Finais é obrigatório para todos os pesquisadores(as) que encerraram projetos que foram aprovados pelo CEP/IFG (Resolução 466/2012, XI.2.d e Resolução 510/16, Art. 28, V). Segundo a Norma Operacional CNS nº 001/2013, o prazo para o envio do relatório final será de, no máximo, 60 dias após o término da pesquisa. Um modelo do relatório final está disponível no site do CEP IFG, para maiores informações acesse: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=6>.

Conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/2012 é preciso: z) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos deverão ser submetidos via Plataforma Brasil e alguns modelos estão disponíveis no site do CEP/IFG: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep>

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

Atenciosamente,

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG

Site: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep>

Horário de Funcionamento: de 08h às 12h

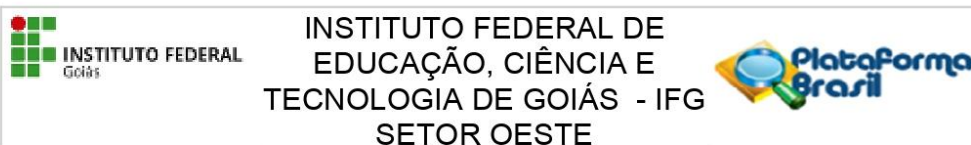
Telefone: (62) 3612-2239

E-mail: cep@ifg.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2254117.pdf	22/04/2024 08:07:18		Aceito
Outros	Perguntas_respostas_Hulda_Soares.pdf	22/04/2024 08:05:20	Hulda Soares	Aceito
Outros	Encaminhamento_roteiro_questionarios_Hulda_Soares.pdf	22/04/2024 08:03:17	Hulda Soares	Aceito
Outros	TALE_aluno_corrigido_Hulda_Soares.docx	22/04/2024 08:01:31	Hulda Soares	Aceito
Outros	Encaminhamento_roteiro_questionarios_professores_alunos_paisassinado.pdf	28/03/2024 16:53:34	Hulda Soares	Aceito
Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_menor_28_03.pdf	28/03/2024 16:51:25	Hulda Soares	Aceito
Outros	TCLE_pais_28_03.pdf	28/03/2024 16:49:55	Hulda Soares	Aceito
Outros	TERMO_LIVRE_DE_ESCLARECIMENTO_professor_28_03.pdf	28/03/2024 16:47:22	Hulda Soares	Aceito
Outros	folha_de_rosto.pdf	26/02/2024 21:07:11	Hulda Soares	Aceito
Outros	folha_de_rosto_hulda_soares.pdf	26/02/2024 20:58:48	Hulda Soares	Aceito
Outros	Perguntas_respostas_Hulda_Soares.docx	26/02/2024 20:41:25	Hulda Soares	Aceito
Outros	PROJETO_adaptacao_curricular_Hulda_Soares_S_Maracaipes_corrigido.pdf	26/02/2024 20:36:35	Hulda Soares	Aceito
Outros	Tale_aluno_corrigido_Hulda_Soares.pdf	26/02/2024 20:32:06	Hulda Soares	Aceito

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 6.800.653

Outros	tcle_pais_corrigido_hulda_soares.pdf	26/02/2024 20:29:41	Hulda Soares	Aceito
Outros	tcle_professor_corrigido_hulda_soares.pdf	26/02/2024 20:22:37	Hulda Soares	Aceito
Outros	Termo_compromisso_Hulda_Soares_Santos_Maracaiquesassinadoassinado.pdf	26/02/2024 20:13:17	Hulda Soares	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_rita_rodrigues_de_souza.pdf	26/02/2024 20:08:50	Hulda Soares	Aceito
Cronograma	cronograma_Hulda_Soares.pdf	26/01/2024 15:54:29	Hulda Soares	Aceito
Orçamento	orcamento_projeto_Hulda_Soares.pdf	26/01/2024 14:58:23	Hulda Soares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_adaptacao_curricular_Hulda_Soares_Santos_Maracaiques.pdf	26/01/2024 14:57:36	Hulda Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE_professor.pdf	26/01/2024 14:47:50	Hulda Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE.pdf	26/01/2024 14:42:21	Hulda Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido_TALE.pdf	26/01/2024 14:39:32	Hulda Soares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_CEMVO.pdf	29/11/2023 02:11:01	Hulda Soares	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_HULDA_SOARES.pdf	27/11/2023 16:12:02	Hulda Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: 6.800.653

GOIANIA, 02 de Maio de 2024

Assinado por:
Simone Paixão Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América

Bairro: SETOR OESTE

CEP: 74.270-040

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3612-2239

Fax: (62)3612-2203

E-mail: cep@ifg.edu.br

ANEXO B – ESTUDO DE CASO - AEE

ESTUDO DE CASO	
ANO: <u>2024</u>	
1 - DADOS GERAIS	
CRE:PIRANHAS GO	
Município: ARAGARÇAS	
Unidade Escolar:	
Estudante: PEDRO SANTOS	
Data de Nascimento: 02/07/2008	Sexo: M (X) F ()
Pai: CLAUDIO SANTOS	
Mãe: SILVIA MARIA SANTOS	
Responsável: a mãe	
Ano/Série: 8º “A”	
Público: Deficiência (X) Qual? DI CID F70 TGD/TEA () PC () Sin. Down () AH/S () //	
DISLEXIA	
Coordenador(a) Pedagógico(a): Mariza Batista de Sousa	
Professor(a) de AEE: ROSA DA SILVA	

Esse Estudo de caso foi elaborado através do cruzamento de informações colhidas pelos recursos pedagógicos disponibilizados pela GEE/SEDUC (Entrevista/Anamnese e Avaliação para AEE). Conforme laudo e relatos de sua genitora e atendimento.

P.S., 14 anos, 7.º série “A” do Ensino Fundamental em um Colégio Público Estadual, Deficiência Intelectual, dislexia, convive com mãe e mais dois irmãos, faz Uso de medicação, é participativo, comunicativo, habilidoso em trabalhos artísticos (desenho e pintura), alimenta-se autonomamente, sono tranquilo, ausência de marcha patológica, controle esfinteriano. Seu desenvolvimento Motor e Cognitivo: Dificuldades em atividades psicomotoras e de rotina devido ao atraso de desenvolvimento, dificuldades de concentração e em relação com a Escola: Afeição pelos professores, adaptação escolar positiva, boa relação com os colegas e o desempenho Acadêmico: Dificuldades em leitura e escrita, parcial realização das tarefas de casa, fase inicial de alfabetização

Descrição do Caso: É um adolescente de 14 anos que enfrenta desafios significativos em seu percurso educacional devido à presença de Deficiência Intelectual e dislexia, conforme laudo médico. Sua jornada acadêmica ocorre em um ambiente inclusivo, dentro de uma escola pública estadual, onde está matriculado na 8.ª série “A” do Ensino Fundamental, matutino. Apesar das barreiras impostas pela dislexia, demonstra um vasto potencial artístico, exibindo habilidades excepcionais em desenho e pintura. Seu envolvimento nas atividades escolares é notável, mostrando-se participativo e comunicativo. No entanto, suas dificuldades em leitura e escrita representam um obstáculo significativo em seu progresso acadêmico. Além das questões relacionadas à aprendizagem, enfrenta desafios no desenvolvimento psicomotor e de rotina, devido ao atraso no seu desenvolvimento e dificuldades de concentração. Apesar disso, ele desfruta de uma boa relação com seus professores e colegas, o que contribui para um ambiente escolar acolhedor e

inclusivo. A família desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento, fornecendo suporte emocional e prático em sua jornada educacional. O uso de medicação é parte integrante de seu tratamento, visando melhorar sua qualidade de vida e desempenho acadêmico. Considerações e Recomendações: Para otimizar o processo de aprendizagem, é fundamental adotar uma abordagem educacional personalizada, levando em consideração suas necessidades específicas. Estratégias de ensino diferenciadas, que explorem suas habilidades artísticas e incentivem sua participação ativa, podem ser eficazes. Além disso, intervenções pedagógicas direcionadas para a superação das dificuldades em leitura e escrita, como o uso de recursos tecnológicos e técnicas de ensino multissensorial, podem ser implementadas para promover seu progresso acadêmico. A colaboração entre professores, equipe escolar, família e profissionais de saúde é essencial para garantir o bem-estar e sucesso educacional. O estabelecimento de metas realistas e o acompanhamento regular de seu desenvolvimento são fundamentais para promover sua inclusão e garantir uma experiência educacional enriquecedora e significativa.

Aragarças-GO, Março/2024.

Rosa da Silva

Professor(a) de AEE

* Nomes fictícios