



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

THIAGO SOUSA DA SILVA

O CURRÍCULO E A SELEÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A ESCOLARIZAÇÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – O ESTADO DO
CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2010 A 2022)

BELÉM

2025

THIAGO SOUSA DA SILVA

**O CURRÍCULO E A SELEÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A ESCOLARIZAÇÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – O ESTADO DO
CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2010 A 2022)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Amélia Maria Araujo Mesquita

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa Da Silva, Thiago.

O currículo e a seleção do conhecimento para a escolarização de alunos com deficiência intelectual - o estado do conhecimento em teses e dissertações (2010 A 2022) / Thiago Sousa Da Silva, . — 2025. 132 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Amélia Maria Araujo Mesquita Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2025.

1. Currículo. 2. Conhecimento. 3. Tendências. 4. Deficiência Intelectual. 5. Escolarização. I. Título.

CDD 375

THIAGO SOUSA DA SILVA

**O CURRÍCULO E A SELEÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – O
ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2010-2022)**

Aprovada em: 29 / 04 /2025

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Examinador Interno
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica -
PPEB
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Cinara Franco Rechico Barberena – Examinadora
Externa Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal de Roraima - UFRR

BELÉM
2025

Dedico esta dissertação a toda minha família, aos de perto e de longe que se preocuparam comigo em todo tempo durante essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Amélia Maria Araújo Mesquita, que, de forma acolhedora, compartilhou afetuosamente seu conhecimento com confiança, disposição e paciência durante as orientações. Obrigado pela oportunidade de aprender mais, pelo aprofundamento científico e intelectual, pela condução amigável e enriquecedora que orientou toda esta escrita. Por todos os incentivos, pelo cuidado acadêmico e pela amizade compartilhada neste trajeto, minha total admiração!

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, pelo suporte necessário durante o mestrado, especialmente aos professores da linha de currículo, que contribuíram de forma pontual nas discussões das disciplinas ofertadas. De maneira mais específica, aos professores: Amélia Maria Araújo Mesquita, Andrio Alves Gatinho, Daniele Dorotéia Rocha de Lima e Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa, pelas contribuições nos ateliês de pesquisa I, II e III.

À minha banca examinadora, Prof^ª Dr^ª Cinara Franco Rechico Barberena (Examinadora externa – UFRR) e Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Examinador interno – UFPA), que aceitaram participar da minha banca desde a qualificação, oferecendo proposições, ajustes e sugestões enriquecedoras.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE, pelas discussões, apresentações e pelo conhecimento compartilhado nas sessões de estudos, que muito contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica.

Em especial, aos laços de amizade construídos desde a iniciação científica: Júlia Guimarães, Bianca Carneiro, Luciana Araújo, Marcus Vinicius, Jessica Mesquita, Beatriz Moura e Gesikelle Firmino, que também me incentivaram no processo seletivo do mestrado. Somam-se a esses Rafael Barbosa e Larissa Mesquita. Às amigas constituídas no mestrado, Pedro e Helena, com quem compartilhei os desafios da escrita.

À minha coordenadora escolar na época em que passei no mestrado, Vera Santa Rosa. Sem sua parceria, este sonho não poderia ter sido realizado. Minha eterna gratidão por me auxiliar e conduzir com humildade, paciência e bondade nas flexibilizações realizadas para atender minhas demandas.

Um agradecimento especial à minha mãe, Evanice Sousa, que também é professora e minha inspiração desde que a acompanhava em suas idas para a escola quando criança. Meu exemplo de pessoa e dedicação à educação se inspira em sua trajetória, seu incentivo e seu cuidado em oração.

Ao meu irmão, Mateus Sousa, que sempre esteve em contato comigo, mesmo à distância, incentivando o início e término deste processo e torcendo por mim.

Ao meu primo, Mestre Hudson Trindade (IFPA), que, já na graduação, me incentivava a buscar pela pesquisa científica. Quando bolsista, motivava-me a ingressar no mestrado. Obrigado por, de forma contínua, acreditar em mim.

Aos meus primos, Thalison, Daniele, Lucas, Elias e Thainá, pela união e por me incentivarem direta e indiretamente durante esses anos. Por nunca nos esquecermos do lugar de onde viemos e mantermos o laço familiar incentivador tão essencial, que é o combustível para continuar a jornada.

Aos meus sogros, Elizabeth e Rubens, por acreditarem que esse caminho era possível. Mesmo distantes, sempre me incentivaram. Em especial, à minha sogra, que, por várias vezes, se deslocou de sua cidade de origem para nos apoiar nas demandas pessoais e acadêmicas neste período.

À minha amiga Amanda Barata e à minha prima Thainá Gomes, pelo carinho com que cuidaram de minha filha quando eu não podia estar perto dela nas idas e vindas do mestrado.

À minha amada filhota, Elisa Beatrice, meu —pinguinho!|. Lembro-me de que, no início desta caminhada, saía às vezes com lágrimas nos olhos por vê-la tão pequenina, precisando ser cuidada, com colo, amor e carinho. Você era meu incentivo diário. Tudo que busco é por você!

À minha querida e amada esposa, Ramily Matos, que me acompanhou desde os preparativos do processo seletivo até a realização deste sonho. Não foram dias fáceis, mas você sempre esteve aqui, me encorajando, acreditando em mim, me dando forças e me abraçando quando necessário. Sem você, nada disso seria possível. Eu amo você!

A Deus, a quem orei pedindo sabedoria durante meus estudos para alcançar este sonho que parecia tão distante. Por sua infinita bondade, guiou-me, guardou-me, conduziu-me e fortaleceu-me, sendo meu porto seguro em fé nos momentos mais desafiantes. Faltam-me adjetivos para expressar minha felicidade. Receba minha gratidão, Senhor.

Minha gratidão a todos vocês!

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a escolarização de alunos com deficiência intelectual fazendo uma interseção com o campo do currículo e da educação especial. Com o aumento do público de alunos da educação especial na escola e da sua presença na sala regular, se apresentam diferentes meios de conceber a escolarização desses alunos, sobretudo aos alunos com deficiência intelectual os quais representam o maior número de matrícula na educação básica. Com isso, o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual ganha diferentes dimensões na sua organização curricular, portanto, definimos enquanto objeto da pesquisa o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental nas teses e dissertações disponibilizadas no portal de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 a 2022. A partir disso, têm-se o seguinte problema: de acordo com as teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2010-2022, quais avanços e permanências são observados no currículo para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? Tendo por objetivo geral analisar os avanços e permanências no currículo para escolarização de alunos com deficiência intelectual a partir das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2010-2022. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa a partir de um tipo de pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, com a técnica para análise dos dados a análise de conteúdo. Foram selecionadas 13 pesquisas, sendo que dessas 11 (onze) são dissertações e 02 (duas) são teses. Enquanto resultados, foi possível identificar que as tendências do currículo para esses alunos se apresenta com foco em três grandes tipos de conhecimentos: leitura e escrita; raciocínio lógico e atividades de vida diária/ atividades de vida prática (AVDs/AVPs), sendo que estes se referem às tendências curriculares: alfabetização e letramento; treino compensatório, e; treino de prontidão/preparação, revelando que se destinam prioritariamente o ensino de conteúdos elementares sendo restrito geralmente às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Os dados revelam ainda que, não há distinções de conteúdos para alunos com deficiência intelectual seja o sujeito criança ou adulto, uma vez que, os alunos que estão no ensino fundamental anos iniciais, anos finais ou na modalidade da EJA percorrem os mesmos conhecimentos. Conclui-se, no que se refere aos avanços no currículo no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual a presença de conteúdos mais contextualizados ainda que de forma tímida, com o trabalho mais integrado do professor da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, ainda existem permanências na própria percepção do sujeito, contraditoriamente ainda existe a presença muito marcante do *capacitismo* enquanto elemento que conduz esse processo, uma vez que, não se observa distinção entre os conteúdos da escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental destinados para crianças dos alunos com deficiência intelectual que estão nos anos finais ou na EJA, demonstrando uma ideia de que os conhecimentos selecionados são ainda de carácter elementar e permanecem delimitados a determinados campos do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Conhecimento. Tendências. Deficiência Intelectual; Escolarização.

ABSTRACT

The present research has as its theme the schooling of students with intellectual disabilities making an intersection with the field of curriculum and special education. With the increase of the public of students of special education in school and their presence in the regular room, different means are presented to conceive the schooling of these students, especially the students with intellectual disabilities, who represent the highest number of enrollment in basic education. Thus, the process of schooling students with intellectual disabilities gains different dimensions in their curriculum organization, therefore, we define as the object of research the curriculum for the schooling of students with intellectual disabilities in elementary education in the theses and dissertations available on the portal of theses and dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES), in the period from 2010 to 2022. From this, there is the following problem: according to the theses and dissertations produced in Brazil in the period 2010-2022, what advances and gaps are observed in the curriculum for the schooling process of students with intellectual disabilities? Having as general objective to analyze the advances and stays in the curriculum for schooling of students with intellectual disabilities from the theses and dissertations produced in the Brazilian graduate programs in the period 2010-2022. From this, there is the following problem: according to the theses and dissertations produced in Brazil in the period 2010-2022, what advances and gaps are observed in the curriculum for the schooling process of students with intellectual disabilities? Having as general objective to analyze the advances and stays in the curriculum for schooling of students with intellectual disabilities from the theses and dissertations produced in the Brazilian graduate programs in the period 2010-2022. The research was developed with a qualitative approach from a type of literature search of the state of knowledge, with the technique for data analysis content analysis. Thirteen researches were selected, of which 11 (eleven) are dissertations and 02 (two) are theses. As results, it was possible to identify that the trends of the curriculum for these students is focused on three main types of knowledge: reading and writing; logical reasoning and activities of daily life/practical life activities (AVDs/AVPs), and these refer to the curricular trends: literacy and literacy; compensatory training, and; readiness training/ preparation, revealing that they are primarily aimed at the teaching of elementary contents being restricted generally to the disciplines of Portuguese and mathematics. The data also reveal that there are no distinctions of content for students with intellectual disability, whether children or adults, since students who are in elementary school first years, last years or in the EJA modality travel the same knowledge. It is concluded, with regard to the advances in the curriculum in the process of schooling students with intellectual disabilities, the presence of more contextualized content, with the work more integrated by the teacher of the regular room and the Multifunction Resources Room. However, there are still permanencies in the perception of the subject, contradictorily there is still the very striking presence of capacitism as an element that drives this process, since, there is no distinction between the contents of schooling in the early years of elementary school intended for children of students with intellectual disability who are in the final years or in EJA, demonstrating an idea that the selected knowledge is still of elementary character and remains limited to certain fields of knowledge.

KEYWORDS: Curriculum; Knowledge. Trends. Intellectual Disability; Schooling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções que vinculam a temática do currículo e educação especial no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.	17
Quadro 2: Produções que vinculam a discussão de currículo e deficiência intelectual no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.	19
Quadro 3: Levantamento de produções sistemáticas que articulam o currículo e educação especial.....	21
Quadro 4: Teses e Dissertações sobre o currículo na escolarização de alunos com deficiência intelectual disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2010-2022.	35
Quadro 5: constituição de pré-indicadores e indicadores.....	39
Quadro 6: Eixos temáticos e as categorias analíticas.	39
Quadro 7- Documentos norteadores dos direitos educacionais das pessoas público-alvo da educação especial.....	45
Quadro 8 - Conhecimentos trabalhados no ensino fundamental para alunos com DI.....	72
Quadro 9 - Categorias analíticas a partir das teses e dissertações	73
Quadro 10 - Os objetivos das teses e dissertações na escolarização de alunos com DI.....	73
Quadro 11 - Informações metodológicas das teses e dissertações.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Avanço das matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental entre 2009-2020	25
Gráfico 2 : Matrículas na Educação Especial de acordo com o tipo de deficiência, dados do Censo Escolar de 2020.....	26

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Componentes curriculares do ensino fundamental	70
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDD	American on Intellectual and Developmental Disabilities
APAES	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVDs/AVPs	Atividades de Vida Diária/ Atividades de Vida Prática
BTB	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INCLUDERE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da inclusão.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da educação especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE- PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Aproximações com o tema.....	14
1.2 Delimitação do objeto.....	15
1.3 Definições do problema e dos objetivos de pesquisa.....	23
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	31
2.1 Pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.....	31
2.2 Etapas e critérios de produção dos dados.....	32
2.3 Construindo teias com abordagem qualitativa – A análise de conteúdo	37
3 CURRÍCULO PARA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	41
3.1 As concepções de currículo.....	41
3.2 Perspectivas curriculares no contexto da inclusão do público da educação especial na escola regular	45
3.3 – A escolarização de alunos com deficiência intelectual	50
3.3.1 Deficiência intelectual.....	52
3.3.2 Tendências para a Escolarização de Alunos com Deficiência	55
3.3.3 Diferentes tendências curriculares para a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual ..	59
4 O CURRÍCULO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES	68
4.1 O conhecimento oficial para o ensino fundamental	68
4.2 As teses e dissertações – apresentação de aspectos gerais	73
4.3 Não distinções de conteúdos para crianças, jovens e adultos com DI.....	76
4.4 Conhecimentos priorizados no processo de escolarização de alunos com DI – as tendências dos conhecimentos curriculares	79
4.4.1 Leitura e escrita – entre o tradicional e as práticas contextualizadas	80
4.4.2 Raciocínio lógico – as dificuldades de aprendizagem.....	85
4.4.3 Atividades de Vida Diária/Atividades de Vida Práticas – AVDs/AVPs.....	90
4.5 Avanços e permanências no currículo para o processo de escolarização de alunos com DI	93
CONCLUSÃO	98
FONTES.....	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE	109

1 INTRODUÇÃO

Esta seção apresenta os primeiros apontamentos de como se deu minha aproximação acadêmica com o tema da pesquisa, que perpassa tanto o campo do currículo quanto da Educação Especial, na qual justifico a delimitação do objeto, problema e dos objetivos da pesquisa.

1.1 Aproximações com o tema

Essa pesquisa se situa na interseção entre Currículo e Educação Especial, tendo como tema **o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual**. A definição dessa temática é produto das aproximações durante meu processo formativo, bem como com as disciplinas estudadas na graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2018-2022, onde pude perpassar pelo ensino, pesquisa e extensão. No ensino, com a disciplina Educação Inclusiva, que apresenta aspectos gerais da educação da pessoa com deficiência, pautada tanto nas suas características físicas quanto intelectuais e nas suas necessidades de aprendizagem no contexto escolar, percebi a complexidade de discussões em relação à educação da pessoa com deficiência, que se apresentam no reconhecimento da pessoa com deficiência, no tempo de aprendizagem de cada aluno que é diferentes a partir do ponto de vista de suas especificidades referentes à deficiência, além das demarcações do próprio currículo que podem ou não contemplar às suas necessidades de aprendizagens.

Na pesquisa e extensão, durante a graduação, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). No grupo, durante o período de 2021 a 2022, fui bolsista de extensão vinculado ao projeto —As estratégias pedagógico-curriculares para a alfabetização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. As atividades previstas, mesmo no contexto da COVID-19, me proporcionaram o contato direto como uma criança com Síndrome de Down e suas especificidades, necessidades pessoais e familiares, e fui colocado no desafio de propor/pensar estratégias e recursos que colaborassem com o processo de alfabetização da criança, aluno da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA).

Em 2022, saí do projeto de extensão e migrei para a pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica (PIBIC), tendo por elemento central de discussão as políticas curriculares para a inclusão de alunos com deficiência, com a identificação de documentos políticos cuja finalidade é a organização da Educação Especial. No percorrer destes caminhos que me aproximam dessa interseção do Currículo e da Educação Especial na

escolarização de alunos com deficiência, de maneira mais específica de alunos com deficiência intelectual (DI), vivencio e percebo situações instigantes e reflexivas em que pesem o interesse da família no aprendizado dos alunos, da estrutura e organização do espaço e tempo escolares para o atendimento das crianças, e que esses também apresentam seus diferentes tempos e especificidades próprias.

Minha aproximação com a temática se constituiu neste cenário que se intercala desde a vivência de disciplinas enquanto discente na graduação, quanto da vivência do grupo de pesquisa que me aproximam de leituras no campo do Currículo e da Educação Especial. Nessa aproximação com o campo teórico é possível identificar que este também não consegue responder as demandas e especificidades vivenciadas pelos alunos com deficiência, e que, na verdade, o campo teórico não busca responder de fato essas necessidades, mas fazer aproximações com as diferentes realidades de forma a propor iniciativas que melhor correspondam às demandas.

De certo que, identifico ainda elementos gerais em relação à Educação Especial como os sistemas de apoio, financiamento e o currículo, sendo que este último ganha destaque por estar acompanhado de diferentes terminologias como currículo flexibilizado, currículo adaptado, currículo transversalizado, currículo adequado e currículo diferenciado (Haas; Baptista, 2015). Essas diferentes formas de conceber o currículo demarcam perspectivas diferentes de escolarização, que por vezes se aproximam e se distanciam uma da outra.

Nesse sentido, a escolarização de alunos com deficiência intelectual é tomada por subjetividades e adjetivações que não expressam aquilo que significam, e assim, o ponto comum existente na literatura é que essa escolarização é marcada pela simplificação de conteúdos e o esvaziamento de significados.

Desta maneira, tendo em vista as aproximações destacadas até aqui sobre como me encontro na interseção entre Currículo e Educação Especial, diante daquilo que a literatura apresenta me proponho a pesquisar o que está sendo produzido no campo científico do currículo para escolarização de alunos com deficiência intelectual, dado os desafios e incertezas que me cercaram particularmente com a experiência desenvolvida no projeto de extensão.

1.2 Delimitação do objeto

A discussão do currículo perpassa por diferentes perspectivas que se articulam a discutir o conhecimento, a cultura, a prática e na mesma perspectiva a Educação Especial se coloca no cenário de disputa em uma discussão mais clínica, psicológica e pedagógica da

educação de pessoas com deficiência intelectual, uma vez que, historicamente o conhecimento esteve muito restrito para essas pessoas. Logo, pensar o currículo enquanto conhecimento e aprendizagem na escolarização de sujeitos com deficiência intelectual reafirma pensar e revalidar um espaço já conquistado, porém ainda muito discutido e isso se dá em função da produção do sujeito que se quer formar.

Para tal, pensar o sujeito com deficiência intelectual enquanto sujeito histórico valida socialmente seu direito à aprendizagem de acesso aos bens culturais que o formam coletivamente nas diferentes instâncias e dentre elas a escola, também individualmente enquanto sujeito que tem necessidades, desejos e preferências, mas que não podem ser desconexos daquilo que é tido como essencial que são os conhecimentos e aprendizagens que podem permitir ou propiciar melhores condições de vida, não apenas ao mundo do trabalho, mas da realidade ampliada em que se vive.

Deste modo, a articulação entre esses dois elementos me coloca em um campo de tensionamentos contínuos, e poucas são as pesquisas, conforme levantadas no banco de teses e dissertações da CAPES, que buscam a articulação desse tema, como se pode destacar no quadro 1. Essas produções que associam o currículo com a escolarização de pessoas com deficiência intelectual ao que se refere a aprendizagem desses sujeitos, do conhecimento que por eles é ou deve ser acessado, e da produção de que sujeito se quer forma emergem o propósito investigativo dessa pesquisa, com interesses a socializar aquilo que se tem sido investigado e escrito sobre a escolarização de alunos com DI.

Foi feita a primeira pesquisa¹ sobre a relação entre currículo e educação especial, e uma segunda sobre o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Para fazer o levantamento das pesquisas sobre essa temática no Banco de Teses e Dissertações no Portal da CAPES (BTD/CAPES), utilizei a parte destinada a pesquisas demarcando os seguintes filtros: Grande Área Conhecimento as Ciências Humanas, Área Conhecimento a Educação, Área Avaliação a Educação, Área Concentração a Educação e o Nome Programa a Educação, usando os descritores —Currículo AND —Educação Especial, aplicando o boleano *AND*, além do período temporal de 2010-2022.

Este primeiro levantamento² teve por premissa averiguar os trabalhos que fazem discussões na interseção entre currículo e educação especial, em que tive 89 (oitenta e nove)

¹ Destaca-se que o objetivo neste momento é levantar as pesquisas que se aproximam do meu objeto de investigação e não aquelas que serão objetos de análises.

² Os princípios deste primeiro levantamento foram apreendidos partir dos encontros do grupo de pesquisa, Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE)

resultados, no entanto, deste quantitativo, ao procurar identificar aqueles que fazem a discussão acerca do tema do qual se insere a pesquisa aqui pretendida, obteve-se 28 (vinte e oito) trabalhos que vinculam os dois campos, conforme se pode verificar no quadro a seguir.

Vale ressaltar que, dos 89 trabalhos inicialmente encontrados todos foram analisados individualmente na expectativa de apresentar o quantitativo exato daqueles que discutem currículo e educação especial, pois, ainda que apareçam de acordo com os descritores nem todos os trabalhos dissertam sobre o objetivo proposto, por isso resultam os 28, sendo este movimento feito também na constituição do quadro 2.

Quadro 1: Produções que vinculam a temática do currículo e educação especial no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Descritor	Quantidade de trabalhos encontrados		Trabalhos que vinculam currículo e educação especial
—CurrículoI AND —Educação EspecialII			28
Autor	Título	Tipo	Ano
Larissy Alves Cotonhoto	Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	Tese	2014
Vera Lúcia Marostega	Os currículos de formação de professores para surdos na ufsm: a educação especial como campo de saber (1962-2009)	Tese	2015
Tatiane Negrini	Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação	Tese	2015
Mariane Carloto da Silva	Processo de (re)conhecimento do estudando público-alvo da educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des)necessárias	Dissertação	2016
Gilvane Belém Correia	Deficiência, conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo	Dissertação	2016
Kesia Consendey Sindra Mescolin dos Santos	Educação Multicultural: o desafio da inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Militar	Dissertação	2016
Clarissa Haas	—Isto é um jogo!: currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência	Tese	2016
Fábio Júnior da Silva Santos	Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências	Dissertação	2017
Maria da Silva Xavier	Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico	Dissertação	2018

onde pude obter orientações das ferramentas de pesquisa no Portal da Capes e da organização dos achados que foram essenciais para a delimitação do meu objeto de pesquisa.

Mercia Cabral de Oliveira	Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular	Tese	2018
Andreia Lunkes Conrado	Diversidade, diferença e currículo de Matemática: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola	Tese	2019
Maria Alice de Araújo	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Dissertação	2019
Janete Lopes Monteiro	A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC)	Dissertação	2019
Thiago de Aquino Mozer	O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível	Dissertação	2020
Reinaldo Oliveira Menezes	Filosofia e educação especial: Análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva	Dissertação	2020
Graciela Deise Metz	Um Olhar Para Todos: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva e Adaptação Curricular	Dissertação	2020
Vania Salene Cassol Daga	Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas	Dissertação	2020
Giseli Artioli Brito	A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual	Dissertação	2020
Claudia Miharú Togashi	Currículo funcional natural: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado	Tese	2020
Marcileno de Sousa Favacho	Práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos da educação especial de uma escola pública paraense	Dissertação	2021
Rafaela de Sousa Paiva	Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco	Dissertação	2021
Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves	Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos	Dissertação	2021
Valena Miranda Mesquita	As práticas curriculares vivenciadas por jovens com deficiência no ensino médio	Dissertação	2021
Clarice Lemos Ferreira	Políticas de formação de professores para a educação especial nas licenciaturas da universidade federal de Rondônia-pvh e na secretaria estadual de educação de Rondônia	Dissertação	2021
Sirlane Freitas Lacerda	O currículo e a educação especial em uma escola municipal de Rubim, Minas Gerais: do proposto ao	Dissertação	2022

	realizado		
Juliane Bonin	Justiça curricular: contextualização do termo no currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense	Dissertação	2022
Maiandra Pavanello da Rosa	Práticas Pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo	Tese	2022
Gilvane Belém Correia	Educação especial, comunicação e currículo escolar: A aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo compartilhado	Tese	2022

Fonte: autor com base no portal de teses e dissertações da capes.

Ao fazer este levantamento observo que mesmo que as pesquisas tenham como público-alvo os alunos com deficiência, prevalecem trabalhos voltados à discussão do público surdo, da formação de professores, das políticas educacionais e curriculares para o atendimento dos alunos da educação especial, que também podem se encontrar dentre os achados organizados no quadro 1, mas são poucas as pesquisas que se propõe a discutir o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Foi necessário fazer outro levantamento com intuito de averiguar quais trabalhos vinculam a escolarização dos alunos com deficiência intelectual em articulação com o campo do currículo. Para tal, utilizei os descritores —currículo‖ AND —escolarização‖ AND —deficiência intelectual‖ a partir dos moldes da primeira busca obtendo os resultados a seguir:

Quadro 2: Produções que vinculam a discussão de currículo e deficiência intelectual no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Descritor			Trabalhos que vinculam currículo e deficiência intelectual
—Currículo‖ AND —Deficiência Intelectual‖	21		10
Autor	Título	Tipo	Ano
Ana Beatriz Souza Cerqueira	A Organização Curricular da Escola Ecumênica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Eja, na Modalidade Especial. 40 anos de História No atendimento as Pessoas com Deficiência Intelectual	Dissertação	2013
Raquel Pierini Lopes dos Santos	O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	Dissertação	2015
Gessica Fabiely Fonseca	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Tese	2016

Everton Cardoso Borges	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em educação física	Dissertação	2016
Yasmin Ramos Pires	Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Dissertação	2018
Janete Lopes Monteiro	A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC)	Dissertação	2019
Vania Salette Cassol Daga	Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas	Dissertação	2020
Thiago de Aquino Mozer	O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível	Dissertação	2020
Andrea Carla Bastos Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense	Dissertação	2020
Vanessa Cabral da Silva Pinheiro	Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual	Dissertação	2020

Fonte: autor com base no portal de teses e dissertações da capes

A partir deste segundo levantamento obtive o quantitativo de 21 (vinte e um) trabalhos científicos que discutem sobre as Práticas Pedagógicas que são desenvolvidas por professores frente ao processo de escolarização, e, discussões referentes às Políticas de Inclusão e Avaliação Escolar. Ademais, feito a leitura dos títulos e dos resumos foi possível constatar que apenas 10 (dez) pesquisas vinculavam currículo e deficiência intelectual, sendo que delas: Dagas (2020) e Pires (2018) tratam sobre as adaptações curriculares para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental; Santos (2015) sobre o processo de escolarização de alunos com D.I; Pereira (2020) sobre a inclusão de alunos com D.I; Fonseca (2016) do planejamento e das práticas curriculares na alfabetização de alunos com D.I; Pinheiro (2020) do plano individualizado como estratégias pedagógicas para a escolarização de alunos com D.I; Borges (2016) da formação de professores para a inclusão de alunos com D.I; Monteiro (2019) da participação de alunos com D.I na sua escolarização e Cerqueira (2013) da organização escolar.

Ao fazer este segundo levantamento percebo que não é possível identificar ainda como as pesquisas se comportam nesse cenário, não está claro quais são suas perspectivas metodológicas, em quais perspectivas teóricas se apoiam para falar sobre a escolarização de alunos com DI, uma vez que a própria lógica de currículo para esses alunos é confusa e se

apresenta de forma funcional, restrita a determinados conhecimento, e de um currículo demarcado pela simplificação, pelo controle do comportamento ou pautado na alfabetização. Em função disso, o meu objeto se delimita na produção do conhecimento na relação entre currículo e deficiência intelectual, sendo este especificamente: o **currículo para escolarização de alunos com deficiência intelectual³ no ensino fundamental nas teses e dissertações disponibilizados no Portal CAPES entre 2010 e 2022.**

Diante desses levantamentos, pude perceber que as pesquisas referentes à escolarização de alunos com deficiência intelectual se demonstram ainda muito iniciais e comprovam a pouca interlocução entre ambos os campos. Demonstram também que apesar da interseção do campo do currículo e da educação especial, poucos trabalhos se detêm a fazer essa aproximação. De tal modo, pode-se observar que o quantitativo a fazer essa discussão da escolarização de alunos com deficiência intelectual no campo da educação especial e currículo ainda são escassos.

Essa demanda de produções referentes à temática pode ser compreendida tanto pela dificuldade prática de como articular o currículo na escolarização de alunos público da educação especial, especificamente de alunos com deficiência intelectual, quanto pela falta de clareza do que são as adaptações, flexibilizações e adequações curriculares. Para Efegen (2011), essa falta de compreensão acaba sendo vista como um dos desafios a serem superados nas discussões que contribuam com a escolarização de alunos com deficiência.

Com vistas a compreender e identificar pesquisas que abordassem o tipo de pesquisa que proponho neste trabalho, fiz mais um levantamento que é apresentado no quadro 03, para obtenção de mais informações daquilo que se tem pesquisado sobre deficiência intelectual, utilizando os descritores, Estado do Conhecimento, Estado da Arte, Revisão Sistemática, articulados com Currículo, Escolarização e Deficiência Intelectual. Os resultados constam a seguir:

Quadro 3: Levantamento de produções sistemáticas que articulam o currículo e educação especial.

Autor	Titulo	Ano	Ano
Viviane Ferrareto da Silva	O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde	Dissertação	2016
Pamela Carolina	A produção acadêmica sobre deficiência intelectual: um balanço	Tese	2017

³ Compreendemos a partir de Pletsch e Oliveira (2013) que a deficiência intelectual não pode ser compreendida somente em aspectos biológicos, mas também relacionada às práticas sociais, culturais e históricas, constituídas suas condições humanas como a de todas as outras pessoas, na relação do ser humano com seu tempo e sua história, portanto, um sujeito histórico-social. O conceito de deficiência intelectual será discutido à diante na seção 3 desta pesquisa.

Martins Tezzele	das teses defendidas entre 1993 e 2015		
Debora Barbosa de Carvalho	Interdisciplinaridade e Deficiência Intelectual na Educação Especial: Uma Revisão Sistemática Integrativa	Dissertação	2020

Fonte: Autor com base nos dados do banco de teses e dissertações da capes.

Considerando este levantamento e diante de tal constatação de que apesar de encontrar trabalhos que estejam dentro da interseção do tema currículo e educação especial e de estes comporem revisões sistemáticas, nenhum deles se propõe a fazer um estado do conhecimento. A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento nos permite fazer o mapeamento das produções em determinada pesquisa para identificar os avanços nas discussões sobre essa escolarização, ou se por outro lado há lacunas que ainda precisam ser investigadas. Logo, pode-se promover um balanço qualitativo daquilo que se tem produzido através das análises das produções.

Nesse sentido, o fato da diversidade de discussão do próprio currículo em diferentes contextos que hora pode estar pautada em aspectos centrais, outrora em aspectos mais amplos, nos leva a entender que o Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa que nos permite fazer a junção desses trabalhos que se encontram espalhados, para então compreender aquilo que se tem produzido sobre a escolarização de alunos com DI. Isso nos possibilita contribuir com a educação desses alunos de modo a pensar socialmente suas aprendizagens problematizando e tornando acessível um arcabouço para professores, pesquisadores e até mesmo famílias que buscam conhecer mais sobre o assunto.

O recorte temporal se deu em função da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) no ano de 2008, que começa apresentar as primeiras mudanças nos anos de 2010 com a política mais consolidada, e 2022 por compreender que as pesquisas concluídas nesse ano estarão disponibilizadas no site da CAPES a partir de 2023, ano em que ingresso no Programa.

A escolha das teses e dissertações como fonte de dados parte do pressuposto acadêmico de confiabilidade das pesquisas sobre determinado campo do conhecimento pesquisado, estudado e defendido em programas de pós-graduações ao nível de mestrado e doutorado que se configuram enquanto conhecimento científico. Assim, considero relevante efetuar esta investigação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básico, do Núcleo Transdisciplinar de Educação (PPEB/NEB), pois este tipo de pesquisa bibliográfica que é o Estado do Conhecimento é responsável pelo mapeamento de produções em determinado período, além de ser responsável pela análise dessas obras com intuito de evidenciar as principais características presentes nos conceitos abordados, o seu tratamento

metodológico e, também, as lacunas que o campo temático e de estudos apresentam (Morosini; Nascimento; Nez, 2021).

A partir deste estudo é possível se fazer reflexões que podem contribuir para a linha de currículo, pois ao identificar que são poucos os trabalhos que se destinam a problematizar ou investigar o que se tem ensinado aos alunos com DI, esta dissertação busca investigar a escolarização desses alunos e dos conhecimentos que a eles são destinados, bem como visa somar às discussões no campo da educação especial por abordar elementos centrais como a escolarização do público destinado à educação especial na especificidade dos alunos com deficiência intelectual.

Ademais, as pesquisas científicas buscam contribuir com bem-estar social na devolutiva do conhecimento produzido à sociedade, de tal maneira, o conhecimento tecido neste estudo contribui para melhor esclarecimento das diferentes práticas adotadas na diferenciação do currículo da educação especial, sobretudo, da seleção do conhecimento para o aluno com DI, pois compreender essa seleção implica diretamente na qualidade do processo de escolarização desses alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Fazer este estudo se apresenta de maneira significativa na minha formação enquanto docente na educação básica, onde me deparo com a realidade de diferentes alunos, dentre eles os alunos que fazem parte da educação especial e, de maneira mais pessoal, a pesquisa agrega ao conhecimento produzido e apreendido, que implicará em minha prática.

1.3 Definições do problema e dos objetivos de pesquisa

A discussão da escolarização de alunos público da educação especial vem ganhando destaque no Brasil a partir de um construto que perpassa o meio político que inicia em uma esfera mundial de orientações que reforçam o direito da inclusão de todos ao ambiente escolar, dito isso, dentre os documentos de grande suporte estão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Segundo Ferreira (2019), diante desses incentivos internacionais à promoção da inclusão, a inclusão⁴ escolar passa então a ser uma realidade brasileira amparada por

⁴ Apreende-se a partir de Bueno (2008) que a inclusão escolar é constantemente utilizada como sinônimo da educação especial. No entanto, a primeira está relacionada a proposições políticas na incorporação e/ou atendimento de alunos que outrora eram excluídos da escola, já a segunda refere-se aos objetivos de uma política que ainda devem ser alcançados.

legislações, que têm por desafios superar os estigmas excludentes que eram visíveis e imperativos na realidade da escola pública de nosso país.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) traz mudanças no seio da escola pública ao dizer no artigo 206 que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família, com a igualdade de condições de acesso e permanência enquanto um direito, com destaque também o artigo 208 no inciso III sobre a garantia do —atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) reconhece a Educação Especial enquanto uma modalidade da educação em seu art. 58, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e sendo necessário haver organização das instituições para atenderem em seus currículos os alunos com deficiência mediante o atendimento educacional especializado. A LDB especifica no seu artigo 59 a garantia pelos sistemas de ensino dos —currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades

A educação especial também pode contar com a constituição de uma diretriz própria, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB/2001), um desafio aos sistemas de ensino na sua organização para prestar atendimento aos alunos com necessidades especiais em seus espaços. No artigo 2º expressa que os sistemas de ensino —[...] devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

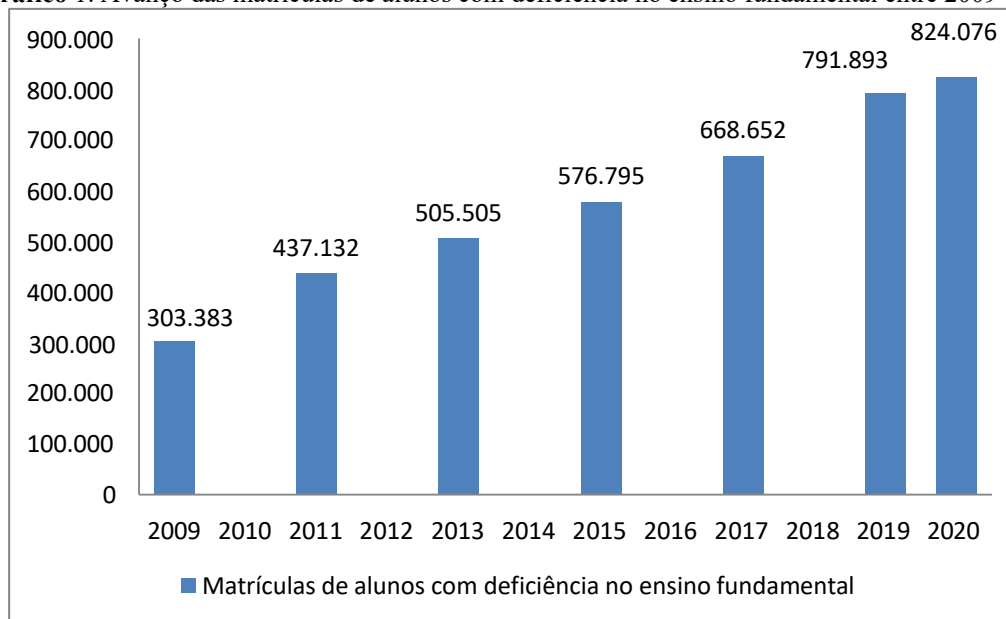
Em 2008 é promulgado pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que traça objetivos de acesso, aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, além do contributo para propagação de medidas via políticas públicas para o atendimento dos alunos da educação especial.

Foi sancionada em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência sob a Lei nº 13.146, que estabelece como dever do Estado, da família e da sociedade escolar a educação de qualidade à pessoa com deficiência. No inciso II do artigo 28 o —aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Nota-se que a educação especial perpassa o contexto das políticas mediante o campo educacional e com este atravessamento há um movimento significativo de aumento da

presença dos alunos da educação especial na rede de ensino regular. Esse movimento é percebido devido ao grande número de matrículas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Anísio Teixeira, foram matriculados em 2009 em salas regulares 372.596 alunos com deficiência nas classes comuns; em 2020, o número de matrículas foi de 1.074,617, representando um aumento de 188,4% nas matrículas dos alunos.

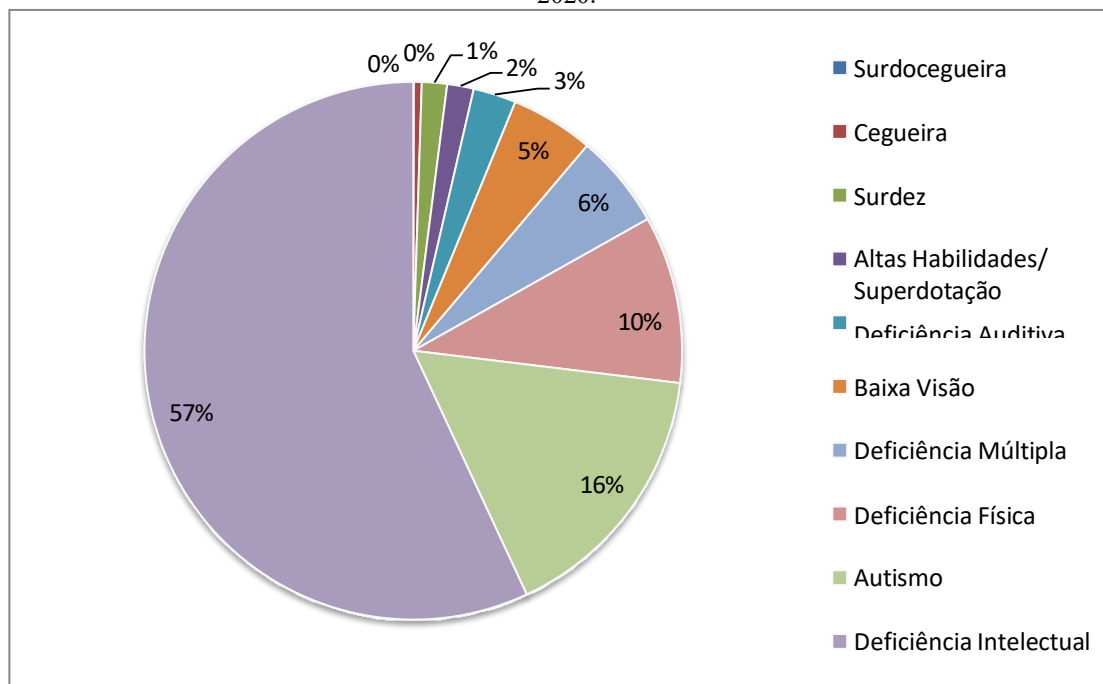
Gráfico 1: Avanço das matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental entre 2009-2020



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do INEP.

É importante verificar também que os números de alunos matriculados na rede regular segundo os tipos de deficiência demarcam um quantitativo expressivo. Pode-se perceber na visualização do gráfico 2 que a menor quantidade de alunos são os surdos-cegos e o maior número são os alunos com deficiência intelectual.

Gráfico 2 : Matrículas na Educação Especial de acordo com o tipo de deficiência, dados do Censo Escolar de 2020.



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos dados do INEP.

Diante do aumento das matrículas dos alunos com deficiência, tem se gerado um aumento de produções científicas que buscam pesquisar essa dimensão tão ampla que vislumbra diferentes campos do conhecimento, dentre eles, o currículo e educação especial. São aspectos que se desdobram em diferentes perspectivas de aumento na produção acadêmica e na disseminação do conhecimento do campo da Educação Especial⁵, a qual se apresenta principalmente na conjuntura de diferentes políticas a partir dos anos de 1990 nos movimentos de pró-inclusão (CasaGrande; Mainardes, 2021). Fazendo uma aproximação entre campo acadêmico-científico e das políticas educacionais, Souza (2018) justifica que diante da maior possibilidade de acesso à escolarização daqueles que foram excluídos da escola, só foi possível sua ampliação quando se passou a ter a inclusão como ponto de partida das discussões.

Destarte, ainda que se tenham muitas pesquisas no campo da Educação Especial notamos que as pesquisas relacionadas ao currículo⁶ para a escolarização de alunos com

⁵ Nesta pesquisa, a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, que realiza o atendimento educacional especializado, com disponibilização de serviços, recursos e materiais e orienta sua utilização nas turmas de ensino regular, mas também como um campo de produção de conhecimento científico que atua de forma interdisciplinar. (Pletsch, 2020).

⁶ Sobre currículo, compreendo como campo de seleção e de disputa que geralmente é demarcado enquanto documento que legitima determinados conhecimentos. Conhecimentos esses que são legítimos da escola enquanto instituição de conhecimentos, e, de outros que não são especificamente oriundos do contexto escolar,

deficiência intelectual ainda se apresentam escassas e que este objeto tão peculiar da escolarização de um grupo específico ainda necessita ser melhor investigado (Plestch, 2014), pois acredita-se que determinadas fragilidades podem estar em função da pouca investidura do campo para a compreensão da organização curricular neste processo.

Ainda que sejam poucos os trabalhos que façam essa discussão, levantei as pesquisas de Simão, Tretin e Hostins (2015), Pires e Mendes (2019) e Mendes, Valadão e Milanesi (2016). Contudo, estas últimas trouxeram um elemento significativo para pensar a organização do currículo da educação especial, mesmo que elas tenham focado no currículo das salas de recursos multifuncionais, podem ser referências para pensar a organização do currículo da sala regular. De acordo com essas autoras, a partir da pesquisa com 170 professores de diferentes estados, foi possível identificar 08 (oito) tendências curriculares da organização do currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual com o ensino de diferentes conteúdos, sendo eles: 1) Promoção da autonomia (Aut); 2) Promoção da motivação (Mot); 3) Treino instrumental (Instr); 4) Ensino de currículo padrão (CP); 5) Ensino de currículo adaptado (CA); 6) Treino de prontidão ou preparação (PP); 7) Alfabetização e letramento (Let); 8) Treino compensatório (Comp).

Os resultados apontados refletem um conjunto de fragilidades no que tange ao ensino de um currículo funcional, da redução e simplificação de conteúdos, delimitação a recorte, pintura e colagem, adequar/ ajustar o currículo e infantilização da aprendizagem (Mendes; Valadão; Milanesi, 2016). Logo, ainda que a pesquisa tenha sido desenvolvida especificamente para discutir o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais (SRM), tem se apresentado de maneira propositiva para pensar o currículo para além das SRMs, uma vez que, a escolarização de alunos com deficiência intelectual é uma realidade das classes regulares.

De tal maneira, Simão, Tretin e Hostins (2015) fazem um levantamento a partir das pesquisas de pós-graduações a respeito do Atendimento Educacional Especializado e da Deficiência Intelectual. Dentre os trabalhos que foram analisados foi possível compor quatro grupos de discussões, sendo eles 1) Diagnóstico, caracterização e avaliação do aluno com deficiência intelectual; 2) Formação, trabalho docente e prática dos professores do AEE; 3) Inclusão escolar; 4) Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e articulação entre ensino comum e AEE.

Os resultados convergem no sentido que, ainda que se tenham políticas próprias da educação do público da educação especial, as propostas se demonstram com pouca clareza ao se tratar da escolarização de alunos com deficiência intelectual, demarcando um conjunto de fragilidades na falta de compreensão dos encaminhamentos a serem seguidos, resultando na imprecisão da identificação dos alunos com D.I, formação e prática docente fragilizada, falta de diálogo entre o ensino da classe comum e sala de recursos multifuncionais no ensino colaborativo (Simão *et al.*, 2015).

Na investigação de Pires e Mendes (2019) é possível fazer essa associação, uma vez que a própria literatura brasileira dentro das políticas revela mudanças nas terminologias apresentadas e se utiliza de diferentes autores que apresentam conceitos para os termos adaptar, flexibilizar, adequar ou diferenciar, em alguns casos tidas como sinônimos e outras por diferenças.

Na concepção das autoras ao analisarem as políticas curriculares para a educação especial, estas são responsáveis pelo entendimento das necessidades de incluir ao ambiente escolar da escolar regular os alunos que constituem o público da educação especial e a eliminação de barreiras para sua participação e permanência. No entanto, as autoras são incisivas ao declararem que estas políticas englobam o sentido de uma escolarização pautada pelo imediatismo avanço das aprendizagens para compor as avaliações, ainda mais no sentido de que as políticas curriculares deveriam deixar explícitos os sentidos dos termos —adequar|, —adaptar| e —diferenciar| que se demonstram ainda nebulosos.

Diante das pesquisas já existentes, percebemos que a discussão sobre o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual, tanto nas salas de recursos multifuncionais, quanto nas salas de ensino regular, se aproxima em elementos comuns em sua organização e é marcada por dificuldades em compreender como efetivamente levar a cabo esse currículo. Para tanto, dado o número de alunos com deficiências matriculadas no ensino fundamental, iremos fazer um levantamento das pesquisas que se propuseram a discutir o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual e verificar o que essas pesquisas trazem a partir de suas análises sobre a organização curricular, sobre as tendências curriculares que foram adotadas.

Consideramos que, para discutir o currículo para escolarização de alunos com deficiência intelectual, é de suma importância acompanhar o movimento do campo da Educação, da Educação Especial e do próprio campo acadêmico científico para termos de forma mais robusta os elementos a serem explorados. Para essa empreitada, esta pesquisa se propõe a responder a seguinte **problemática: de acordo com as teses e dissertações**

produzidas no Brasil no período de 2010-2022, quais avanços e permanências são observados no currículo para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?

Temos por base as seguintes questões norteadoras:

- Que conhecimentos são selecionados para a escolarização de alunos com deficiência intelectual?
- Que tendência curricular predomina como constitutiva no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental?

Para responder tais questionamentos temos por objetivo geral: analisar os avanços e permanências no currículo para escolarização de alunos com deficiência intelectual nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2010-2022. Elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as indicações de seleção do conhecimento que compõe o currículo na escolarização de alunos com deficiência intelectual nas teses e dissertações; 2) analisar quais as tendências de currículo são predominantes nas teses e dissertações para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.

Para atender aos objetivos da pesquisa e para responder o objeto de investigação, esta pesquisa se desenvolveu por meio do estado do conhecimento apresentado na seção a seguir. Para além disso, esta dissertação está organizada em 05 (cinco) seções, a primeira intitulada introdução tem por objetivo apresentar a aproximação com o tema, a delimitação do objeto, o problema de investigação e os objetivos da pesquisa. Na seção dois, intitulada de caminhos metodológicos, apresento o tipo de pesquisa abordada, além dos critérios de cada etapa na produção de dados e o tratamento deles.

Na terceira seção, destinada à parte teórica, utilizo autores da área do currículo e da educação especial para fazer as discussões teóricas conceituais sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, e nas subseções, as discussões norteiam o campo do currículo e da educação especial na organização do currículo no processo de escolarização desses alunos.

Na quarta seção, intitulada o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental presentes nas teses e dissertações, apresentam-se os dados gerais sobre as teses e dissertações e nas subseções discuto aspectos da escolarização de alunos com deficiência intelectual a partir dos dados empíricos com os autores de referência subsidiando os resultados da pesquisa.

E, finalmente, na quinta seção, apresento as minhas conclusões sobre a pesquisa retomando aspectos importantes e respondendo aos objetivos e problemas centrais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem por intuito apresentar os caminhos e as decisões metodológicas que fazem parte dos processos investigativos tomados nesta pesquisa, de modo que sejam explicitados os caminhos traçados.

2.1 Pesquisa do tipo Estado do Conhecimento

As pesquisas sociais se apresentam como aquelas que buscam compreender os sujeitos no acompanhamento das mudanças exercidas na sociedade e uma das formas de fazer esse acompanhamento é a partir da apropriação do conhecimento elaborado e da sua sistematização. Dito isso, Conrado (2005, p. 16) anuncia que tem sido cada vez mais frequente este tipo de metodologia no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 com a maior incidência de trabalhos que tem por objetivo de sistematização para —compreensão do conhecimento acumulado numa determinada área, mapeá-lo e discuti-lo, apontando tendências teórico-metodológicas e temáticas mais frequentes; são chamados de estado da arte ou estado do conhecimento.

Entretanto, é preciso destacar o que significa essa perspectiva de pesquisa, uma vez que, existem conflitos em torno do que seja a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e no que se diferencia do Estado da Arte. O Estado da Arte se propõe a fazer uma sistematização de tudo aquilo que é produzido em diferentes formatos sobre um determinado campo, como resumos, trabalhos completos em anais de eventos, periódicos e revistas (Sposito, 2009). No entanto, há autores que usam o Estado do Conhecimento como sinônimo do Estado da Arte, que partem dos mesmos interesses, enquanto objetivo de —investigar, sistematizar, e avaliar a produção científica numa determinada área do conhecimento (Fiorentini, 1994, p. 32); dessa maneira, existem autores que confirmam aproximações com o Estado do Conhecimento pela busca da compreensão do conhecimento acumulado em determinado campo do conhecimento (Pillão, 2009).

Para Romanowski e Ens (2006), a principal diferença é que na pesquisa de Estado do Conhecimento se seleciona apenas um tipo dentre esses. Como seleciono apenas um formato que são as teses e dissertações, esta pesquisa se delimita ao Estado do Conhecimento, cujo objetivo é investigar a produção do conhecimento sobre o currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental nas teses e dissertações disponibilizadas no portal da capes no período de 2010-2022.

Dado o objetivo desta pesquisa, conforme já anunciado, e dada a sua natureza, essa pesquisa se insere no campo da pesquisa, tendo em vista as diferentes perspectivas como a

revisão sistemática, estado da arte, entre outras. Nesta pesquisa, dado o recorte de teses e dissertações, optamos por trabalhar com o Estado do Conhecimento, pois é um tipo de pesquisa bibliográfica que se encarrega de fazer a delimitação de um espaço-tempo para analisar determinada temática, de um campo do conhecimento a partir do mapeamento de teses e dissertações, que para Santos e Morosini (2021) permite-se conhecer aquilo que está sendo pesquisado entre determinada área do conhecimento do campo temático ao nível de pesquisa *strictu sensu* das pós-graduações.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento se constitui da —identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço-tempo—. Sendo assim, o Estado do Conhecimento nos permite conhecer um campo ou temática, na ampliação, ou, até mesmo, constituição de inovações nas perspectivas de pesquisas. De tal maneira, este tipo de pesquisa possibilita tanto o conhecimento e a compreensão do que vem sendo construído em determinada área do saber, como também, permite a construção de novos olhares, pois:

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, poder ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vistas que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para realização de uma nova pesquisa. (Santos; Morosini, 2021, p. 125)

Sendo assim, o Estado do Conhecimento tem uma própria forma de realizar a pesquisa que diferencia das demais pesquisas denominadas bibliográficas e/ ou de sistematização. Dito isso, aproprio-me da perspectiva de Santos e Morosini (2021), na qual estabelecem a constituição de etapas do Estado do Conhecimento com intuito dessa metodologia não se passar apenas por uma revisão bibliográfica. Para isso, as etapas se consistem em: Bibliografia Anotada; Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. As autoras fazem menção ao sentido cíclico dessas etapas, uma vez que no movimento cíclico se tem ao centro o espaço e tempo, pois —tal representação se dá, pois sabemos que o conhecimento acontece em tempo e espaço definidos e está em constante construção e reconstrução— (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 76).

2.2 Etapas e critérios de produção dos dados

Para a realização deste estudo, nos ancoramos em Romanowski e Ens (2006) e Morosini, Santos e Bittencourt (2021) que compreendem o Estado do Conhecimento não somente como a parte iniciante de um trabalho, mas efetivamente como uma pesquisa que se desenvolve em todo o movimento de escrita, de pesquisa, de análises. Para Santos e Morosini (2021), é necessário seguir algumas etapas para a constituição do Estado do Conhecimento que se dão a partir de um caminho apontado, e nesta pesquisa determinamos um passo a passo mediante os critérios apontados por Bentes (2019) que os elenca para a produção de dados, sendo: definição dos tipos de publicação a serem analisadas; definição do período das publicações a serem analisadas; escolha do banco de dados; definição dos descritores ou palavras-chave; definição dos critérios de inclusão e exclusão, a planificação e organização dos dados coletados, muitos desses já anunciados na sessão introdutória desta pesquisa.

O **primeiro passo** está na definição do tipo de publicação a serem analisadas, sendo definidas as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação, apontadas por sua particularidade por ser o mestrado início do processo de investigação de um pesquisador e, o doutorado, a consolidação desse processo formativo. As teses e dissertações também apresentam maior teor de resultados de uma pesquisa com análises de resultados e da propagação do conhecimento no campo acadêmico.

O **segundo passo** foi estabelecer qual base de dados seria utilizada para se fazer a busca das teses e dissertações. Definimos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES que é considerado o maior repositório de pesquisas científicas ao nível de pós-graduação, ainda que existam outros bancos de dados que também congregam trabalhos deste tipo, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No entanto, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES é o repositório em que são obrigatórios a inserção de todas as produções para divulgação de pós-graduação do país, e que visa a expansão e consolidação da pós-graduação *strictu sensu* e por ação a sua avaliação, acesso e divulgação das produções, investimento nas formações iniciais de professores da educação básica (CAPES, 2020).

O **terceiro passo**, que se deu a partir da definição do banco de dados, foi escolher o período a ser pesquisado, no qual estipulamos os anos de 2010 a 2022, os anos de 2010 por considerar que é um período onde as políticas públicas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aparecem com mais veemência no campo da educação, sobretudo por estimular a presença das pessoas com deficiência na escola regular, no acesso, permanência, participação durante o processo de ensino-aprendizagem. E, 2022, por ser o ano anterior ao meu acesso no mestrado, considerando que se definirmos um período de recorte até os dias atuais será de extrema

complicação permanecer atualizando as fontes e os dados referentes ao levantamento de produções, além de que, na nossa compreensão, o Estado do Conhecimento consiste em um período fechado e bem estabelecido.

Para o **quarto passo**, partimos da definição dos descritores que ajudassem nas aproximações com o objeto de estudo da pesquisa, desta forma, foram utilizados os seguintes descritores: —currículo, —deficiência intelectual, —escolarização e —ensino fundamental. Além disso, foi utilizado durante as buscas o booleano *AND* como recurso de pesquisa com vistas a não se deparar com um quantitativo de resultados muito grande, também utilizado o chamado operador de proximidade (*—*), que contribui para a combinação dos descritores configurando uma pesquisa mais específica e com refinamento mais preciso (Pizzani *et al.*, 2012). Para tanto, foi feito o cruzamento desses descritores, usando a combinação currículo x deficiência intelectual e, se têm por resultado 21 (vinte e uma) produções, ao usar escolarização x deficiência intelectual, 29 (vinte e nove) produções, ao utilizar currículo x deficiência intelectual x escolarização, o resultado de 04 (quatro) teses e dissertações, ao usar a combinação currículo x deficiência intelectual x ensino fundamental se tem 09 (nove) teses e dissertações, e ao utilizar deficiência intelectual x ensino fundamental há 25 (vinte e cinco) produções, totalizando 88 trabalhos.

A partir dos diferentes cruzamentos, observou-se pouca diferença entre as pesquisas que eram apresentadas. Desse total de levantamento, excluindo-se 19 pesquisas que se repetiam, foram contabilizadas 69 produções como resultados que nos permitiram passar para o quinto passo.

O **quinto passo** parte da definição dos critérios de inclusão e exclusão. Para tanto usamos como critério de inclusão nesta pesquisa: 1) apresentar no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave o termo currículo ou suas variações e deficiência intelectual; 2) ter sido produzida entre os anos de 2010 a 2022; 3) ser pesquisa sobre a etapa do ensino fundamental anos iniciais ou finais; 4) estar disponível online. São critérios de exclusão: 1) não possuir nem no título, nem no resumo, nem nas palavras-chave os termos currículo e deficiência intelectual, ou, possuir só um deles; 2) estar fora do recorte temporal 2010-2022; 3) pesquisas sobre educação infantil, ensino médio e ensino superior; 4) não disponíveis online.

Dos processos do quarto passo que foram levantadas 69 produções e da aplicação de critérios do quinto passo, foram definidas 13 produções organizadas conforme o **sexto passo** para a organização dos achados da pesquisa de maneira que a sua visualização seja mais ordenada, contendo: os títulos dos trabalhos; autores (as) da pesquisa; ano de publicação e seu tipo.

Quadro 4: Teses e Dissertações sobre o currículo na escolarização de alunos com deficiência intelectual disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2010-2022.

Autor	Título	Tipo	Ano
Guida Mesquita	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Dissertação	2015
Raquel Pierini Lopes dos Santos	O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	Dissertação	2015
Gessica Fabiely Fonseca	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Tese	2016
Regina da Silva Mendes	A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC	Dissertação	2016
Cristiane da Silva	Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações a elaboração de conceitos	Dissertação	2016
Yasmin Ramos Pires	Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Dissertação	2018
Janete Lopes Monteiro	A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC)	Dissertação	2019
Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho	O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual	Tese	2019
Andrea Carla Bastos Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: pratica docente nos anos iniciais do ensino fundamental publico ludovicense	Dissertação	2020
Andrialex William da Silva	práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual	Dissertação	2020
Thiago de Aquino Mozer	O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível	Dissertação	2020
Daniel Santos da Cruz	Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos –eja interventiva do distrito federa	Dissertação	2020
Wladimir Ferreira dos Reis	A utilização de Tecnologias Móveis no contexto escolar inclusivo de	Dissertação	2022

estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental		
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com bases no levantamento no banco de teses e dissertações da capes.

A partir desses resultados passamos a seguir a metodologia adotada por Morosini, Santos e Bittencourt (2021), a sistematização do Estado do Conhecimento⁷ sendo a Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

A Bibliografia Anotada, considerada a primeira parte do Estado do Conhecimento, foi realizada diante do banco de dados escolhido para se ter acesso na íntegra às informações que constituíram essa fase, sendo organizada as informações de acordo com o número (nº) de sequência, Ano de publicação, Autor responsável pela pesquisa, Título do trabalho, Palavras-chave e o Resumo, elementos esses que —[...] num primeiro momento, passam por uma leitura flutuante de seus resumos, o que permite a primeira etapa do EC [...] (Morosini; Santos e Bittencourt, 2021, p. 64). Neste caso, as 13 pesquisas levantadas foram selecionadas e organizadas nessa perspectiva conforme o apêndice I.

Para a segunda fase, as autoras afirmam que não é mais necessário o acesso ao banco de dados e que os demais passos devem ser seguidos a partir das primeiras informações contidas na primeira fase. Desta maneira, nesta pesquisa a Bibliografia Sistematizada foi utilizada como um direcionamento mais voltado a seguir a linha do objetivo de estudo o qual temos proposto pesquisar, pois a partir dela já se contém elementos suficientes para conseguir extrair a partir dos resumos os objetivos, a metodologia e os resultados das pesquisas, além de que —na construção da Bibliografia Sistematizada, pode ser que alguns dos trabalhos incluídos na etapa da Bibliografia Anotada não sejam aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC. (Morosini; Santos e Bittencourt, 2021, p. 67). Estes trabalhos não devem compor a tabela desta segunda etapa e devem manter o número sequência desde a primeira fase de sua identificação, que podem ser observados no apêndice II.

Seguindo para a Bibliografia Categorizada, que é a terceira fase deste ciclo, os trabalhos foram organizados segundo as temáticas identificadas, analisando minuciosamente o conteúdo presente nas pesquisas. A partir das minhas leituras e do cruzamento de informações das teses e dissertações, agrupei as pesquisas por blocos com intuito de organizar as aproximações temáticas percebidas, dando origem inclusive ao modelamento das categorias

⁷ Da sistematização do Estado do Conhecimento, apenas a primeira fase que é a bibliografia anotada foi realizada, as demais serão efetuadas no prosseguimento da pesquisa.

analíticas dessa dissertação, pois —[...] diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção do que podemos chamar de unidade de sentido (Morosini; Santos e Bittencourt, 2021, p. 69), sendo assim, pode-se observar no apêndice III as informações referentes à categorização.

A quarta e última, denominada de Bibliografia Propositiva, vai de acordo com aquilo que as autoras defendem em relação ao Estado do Conhecimento, de não se fazer a mera identificação e sistematização. Segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 72) —[...] após a análise mais a fundo de cada uma das publicações, o pesquisador deve ter condições de fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas, pois a partir dos resultados das próprias pesquisas e propostas que se fazem as inferências. Para isso, utilizei os dados das próprias pesquisas, conforme sinalizado pelas autoras, em articulação com os autores de referência do campo do Currículo e da Educação Especial para tecer as inferências que deram sustentação às discussões desta pesquisa, pensando, refletindo e traçando meus delineamentos sobre o assunto aqui estudado.

2.3 Construindo teias com abordagem qualitativa – A análise de conteúdo

Os caminhos a serem traçados por um pesquisador ao delinear uma abordagem de pesquisa é um constante desafio, das aproximações e distanciamentos possíveis, das discussões a serem realizadas, da familiaridade com a temática. Traçar uma análise com o campo de estudo, sobretudo o da educação, é pensar em articulações que tragam discussões e mudanças necessárias para o ensino, para as práticas pedagógicas, para a escola e para sujeitos tão específicos que se encontram nesse processo.

A escolha pela abordagem metodológica qualitativa se apresenta como um elemento capaz de pescar as singularidades possíveis de serem analisadas dentro de uma cultura, de um contexto histórico, que produzem marcas nos sujeitos e na sociedade a partir dos sentidos atribuídos às escolhas feitas, às decisões, com uma visão de mundo.

Segundo Bodgan e Biklen (1998) a pesquisa qualitativa segue cinco características, que são as seguintes: 1) a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Por este estudo analisar as produções bibliográficas produzidas em um determinado período, como já mencionado, não se valerá somente da quantificação, mas das análises

desses trabalhos, uma vez que as pesquisas se encontram imbuídas de significados delineados pela visão do pesquisador, do tempo-espaço em que a pesquisa ocorre e das políticas que constituem a educação e regem as escolas, dos sujeitos que fazem parte do processo.

Conforme sinalizado, a organização e análise dessas pesquisas seguiram as etapas previstas por Morosini, Santos e Bittencourt (2021), em articulação com a técnica da análise de conteúdo para organização, categorização e tratamento para a análise de dados. Para tal, Bardin (2016) apresenta as fases abordadas como método para a sua realização, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é constituída de três fatores essenciais, a escolha dos documentos para análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos que levem indicadores para a interpretação final. Esta fase tem por objetivo a organização, mas é estabelecida por etapas que não são estruturadas, valendo-se de diferentes atividades como a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos (que podem ser definidos a priori); c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e) a preparação do material.

No primeiro momento, utilizei a leitura flutuante como forma de aproximação com as teses e dissertações na sua íntegra, buscando aproximações com os textos para obter uma visão panorâmica daquilo que neles são expressos.

Em seguida, os textos foram selecionados na fase de exploração do material que é a fase mais longa, em que as teses e dissertações são submetidas ao conjunto de categorizações aplicadas em —[...] decodificações, decomposição ou enumeração de regras previamente formuladas‖ (Bardin, 2016). Segundo Bentes (2019), é a fase em que as teses e dissertações são desmembradas do seu carácter bruto para dados organizados, sendo que usei para esta seleção os critérios de inclusão e exclusão efetuados no quinto passo do EC.

A fase de exploração e tratamento dos dados considerou-se a abordagem qualitativa, sendo que essa apresenta suas particularidades, uma vez que, ela é maleável no seu funcionamento, sendo assim, —o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a __inferência — sempre que é realizada — ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual‖ (Bardin, 2016, p. 146). Considerando isso, ao buscar os dados me aprofundei da leitura das teses e dissertações com intuito de explorar e identificar os sentidos nelas existentes, construindo novos sentidos e significados.

Com a definição do corpus da pesquisa, iniciou-se a fase de exploração dos dados. A partir das unidades de registro, fiz a escolha de trabalhar com a Palavra e com o Tema, sendo que a primeira —pode ser uma simples palavra (oral e/ou escrita), um símbolo ou um termo‖ e

a segunda, —pode ser uma simples sentença (sujeito ou predicado), um conjunto delas ou um parágrafo|| (Franco, 2016, p. 38), que nos levaram a identificar com mais precisão as unidades de sentido dos textos.

A partir disso, os recortes advindos das pesquisas foram organizados em quadros em que as unidades de registros eram demarcadas dando origem aos temas identificados, tendo sempre como norte os objetivos da pesquisa; assim, originaram-se os pré-indicadores que posteriormente se tornaram os eixos temáticos da pesquisa.

De tal maneira, pode-se observar no quadro a seguir como organizei a análise e a elaboração dos pré-indicadores:

Quadro 5: constituição de pré-indicadores e indicadores.

Documentos	Pré-Indicadores	Indicadores
01 MESQUITA	—a aprendizagem que Estrelinha obteve durante as mediações realizadas: reconhecia o alfabeto, escrevia o seu nome, sabia contar história dos livros fazendo leitura de imagens, sabia utilizar o caderno, usava o livro didático, participava de todos os eventos, fazia leitura e escrita de algumas palavras.l (p.140)	Alfabetização e Letramento
02 SANTOS	[...] percebe-se que em várias delas foram dirigidas para o desenvolvimento compensatório, uma vez em que se dirigem para a memorização, que foi uma possível estratégia, ou seja, o decorar palavras, a princípio sem um sentido pessoal. (p. 90)	Treino Compensatório
07 MONTEIRO	[...] suas participações em sala de aula, nas atividades de classe, eram mais restritas, devido suas dificuldades de leitura e escrita, mas também à escassez de atividades adaptadas e de mediação pedagógica. (p. 135)	Treino de prontidão/preparação

Fonte: elaborado pelo autor.

Salientamos que durante essa organização, os trechos identificados eram demarcados com diferentes cores, com intuito de fazer distinção aos sentidos atribuídos e também facilitar o agrupamento dos dados observados. Portanto, originaram-se os eixos temáticos: alfabetização e letramento; treino compensatório; currículo padrão.

Com a definição dos eixos temáticos foi possível articular informações obtidas também com a leitura de autores da área de referência na identificação de conhecimentos destinados aos alunos com deficiência intelectual, que podem ser observados no quadro X, dando origem a organização a seguir:

Quadro 6: Eixos temáticos e as categorias analíticas.

Eixos temáticos	Categorias analíticas
-----------------	-----------------------

Alfabetização e letramento	Leitura e escrita
Treino compensatório	Raciocínio Lógico
Currículo padrão	AVDs/AVPs

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante disso, foi possível construir as categorias analíticas da pesquisa, sendo elas: Leitura e escrita; Raciocínio lógico e Atividades de vida diária/atividades de vida prática. Essas categorias foram apresentadas e discutidas na seção 4 desta pesquisa.

A próxima seção objetiva discorrer sobre a conceituação do currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual e as tendências curriculares no seu processo de escolarização.

3 CURRÍCULO PARA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Esta seção tem por premissa abordar a escolarização de alunos com deficiência intelectual e o currículo, primeiramente discorrendo sobre o currículo enquanto a parte responsável na organização do conhecimento e, em segundo momento, a organização e seleção do conhecimento na escolarização de alunos com D.I.

3.1 As concepções de currículo

Os estudos que envolvem o currículo como temática e objeto central na educação perpassam as diferentes discussões que estão pautadas tanto no currículo como conhecimento, o currículo enquanto cultura escolar e as políticas curriculares que circundam e determinam os encaminhamentos que a escola deve seguir (Moreira, Candau, 2007). Para tal, o currículo enquanto conhecimento é uma constante desde o entendimento que este tem poder determinante sobre a educação, sobre a cultura e sobre a formação em que a escola está pautada, pois a seleção do conhecimento exercida dentro do campo da educação é uma disputa constante de diferentes grupos de interesses que veem o currículo como ferramenta para implantação e imposição de um saber, de uma cultura dominante sobre outras, e que os diferentes conceitos de escolarização e de educação adotados em uma sociedade implicam profundamente na concepção de sujeito e de sociedade que se deseja formar. (Lopes; Macedo, 2011; Sacristàn, 2000; Moreira; Candau, 2007).

Neste trabalho, se tem como perspectiva abordar o currículo enquanto seleção de conhecimento, buscando trazer uma leitura dessa temática e explorar as suas nuances a partir de diferentes autores. No entanto, a definição de currículo é difícil, porque autores como Lopes e Macedo (2011) e Sacristàn (2000) apresentam diferentes possibilidades para essa definição a partir de diferentes formas de organização.

Sacristàn (2000). ao citar Rule (1973) e Schuber (1986) evidencia que esses autores se referem ao currículo a partir da experiência, de conteúdos, enquanto conhecimento, de atividades planejadas, da pretensão de atividades, reprodutora da sociedade, da aquisição de habilidades e da promoção social e individual. Dessa forma, a definição de currículo é complexa e, apesar disso, percebe-se que há uma organização no centro das definições suscitadas que são concernentes a atividades e experiências pré-estabelecidas.

Ao apresentarem a discussão sobre as teorias do currículo a partir das categorias, Lopes e Macedo (2011) defendem currículo como —a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a

levar a cabo um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011, p. 19), ou seja, ele pode ser compreendido como parte da forma escolar, entre significados que se percebem a partir da compreensão do ensino, em que se encontram elementos como a —grade curricular, disciplinas, atividades e planos de aulas.

Dado isso, é importante demarcar de qual lugar do currículo estamos falando. Por isso, tenho como perspectiva trazer elementos das diferentes concepções de currículo adotadas, principalmente a partir da ideia de currículo enquanto sistematizador e organizador da seleção de conhecimentos, uma vez que todas essas perspectivas estão preocupadas em definir o que se ensina na escola, parto princípio de que aquilo ensinado tem bases em um conhecimento selecionado.

Concordamos com Michael Young (2014; 2017), que defende o conhecimento universal e tem a escola enquanto espaço importante para aquisição do conhecimento especializado, que é um direito também dos alunos público da educação especial particularmente dos alunos com deficiência, mas dado às especificidades dos alunos é importante compreender diferentes perspectivas de conhecimentos de forma a atender aos interesses dos alunos. Nesse sentido, não desconsideramos conhecimentos outros, que não são oriundos especificamente do contexto escolar, mas que também somam o processo de escolarização dos alunos. Assim, considerar a relação conhecimento e cultura (Moreira, 2007; 2013). E as diferentes tipologias de conteúdo⁸ (Zabala, 2014) se fazem importante no contexto da inclusão.

Young (2014) em seus estudos aprofunda a ideia de que a educação dispõe de um conhecimento especializado, sendo o currículo uma forma do conhecimento escolar especializado definidor do tipo de educação que as pessoas irão receber. Michael Young (2014, p. 8) tem o currículo enquanto conceito educacional da seguinte maneira:

Estou cada vez mais convencido de que o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em

⁸ Zabala (2014) apresenta quatro tipologias de conteúdo e as define em: 1) conteúdos factuais – que são informações e acontecimentos concretos; 2) conteúdos conceituais – conceitos, princípios e teorias que ajudam a compreender determinados fenômenos; 3) conteúdos procedimentais – são estratégias, habilidades e técnicas para a realização de tarefas específicas; 4) conteúdos atitudinais – são normas, regras e valores que influenciam o comportamento social.

tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso.

Este autor assinala que geralmente o conhecimento do currículo é um conhecimento especializado, mas nem sempre é um conhecimento a ser transmitido. Assim, ele pode ser aplicado para ser —ensinável e —aprendível, sendo por meio das relações de fontes disciplinares dos conhecimentos elaborados pelos especialistas, ou pela relação dos diferentes grupos de aprendizes levando em consideração as suas aprendizagens anteriores.

Ao passo que se pensa o currículo enquanto conjunto de ações que estão entrelaçadas ao processo de ensino, está diante não só da organização de atividades e do plano de aula que se deseja seguir, mas da seleção do conhecimento o qual constituirá o percurso escolar determinado dentro das escolas. Devido o currículo ser intrínseco a escola, cerceada por condicionantes sociais, políticos e econômico, ele se torna tão complexo. Essa complexidade é perceptível com presença do currículo em diferentes discursos, pois é —bastante freqüente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais (Moreira; Candau, 2007, p. 01), sobretudo na educação escolar, tende a aparecer com mais veemência em virtude das diferentes faces que o currículo perpassa durante a sua própria constituição enquanto campo do saber, de disputa e poder.

Essas tensões em procurar compreender quais conhecimentos são tidos como essenciais se dá, segundo Young (2007), sobre as indagações também do papel que a escola assume e da sua função enquanto espaço institucionalizado para a transmissão de conhecimentos. Dessa maneira, Young (2007, p. 1293) ressalta:

Sendo aceito que a escola tem esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimentos são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre o conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar.

Para o autor, é pelo currículo escolar que se tem a aquisição de determinados conhecimentos que não podem ser apreendidos em casa, ou em outros espaços, pois o conceito de *conhecimento poderoso* utilizado por ele é responsável não só de acesso ou legitimação, mas do conhecimento confiável, sendo que este é o conhecimento especializado e institucionalizado transmitido na instituição escolar, e o sucesso escolar é fortemente

influenciado pelo os determinantes culturais que um sujeito tem contato antes mesmo de adentrar a escola.

Moreira e Tomaz Tadeu (2013) compreendem o currículo enquanto um artefato social e cultural que amplia a sua história e contexto, pois este não é inocente ou neutro dentro das disputas pela transmissão do conhecimento.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Tomaz Tadeu, 2013, p. 14)

A partir dessas análises, as exclusões sociais são condicionadas pela seleção dos saberes culturais, em que nem todas as pessoas têm acesso ao mesmo conhecimento, contribuindo para a ideia de legitimação de saberes validado por determinados grupos sociais, naturalizados e tidos como únicos eficientes. Por isso, o currículo escolar não é claro nas seleções que faz dos conhecimentos em detrimento de outros, sendo o currículo um campo de disputas e tensão por estar cerceado por diferentes interesses constituídos de alianças e de concessões entre grupos.

Se a escola é um espaço de transmissão de conhecimento, ela cumpre com um papel fundamental que visa concretude dos diferentes interesses diante da escolarização, adota meios pelos quais perpassa e transmite por mecanismos próprios os ideais estabelecidos por um determinado tipo de sociedade na qual está contextualizada a sua função educativa. A assertiva de Sacristàn (2000, p. 15) nos diz que:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou a de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos.

A partir dessa ideia, a escola tem uma função educativa diferente em seus ensinamentos pela dimensão política de formação. Por ter por finalidade escolar a escolarização de sujeitos para uma determinada sociedade e cultura que se espera apreender determinados conhecimentos

constituídos social e culturalmente, pois o currículo prescrito tem a função de estabelecer essa relação entre a prescrição e a prática, que está cerceada de ideologias e objetivos políticos, econômicos, sociais e institucionais, interessados no conhecimento.

Sendo assim, é possível perceber a relação das diferentes forças de poder econômicos, sociais e culturais que permeiam o campo do currículo com premissas para determinar conhecimentos e legitimá-los, como manobra de diferentes instâncias com interesses de inferir um conhecimento que seja aceito sem nenhuma contestação; e tais conhecimentos devem estar a favor da perpetuação da hegemonia e beneficiem ainda mais aos que detêm a influência e o poder sobre o currículo.

Portanto, o currículo é objeto de estudos por ser compreendido enquanto um campo que não é neutro, mas cheio de interesses, conflitos, contradições que necessitam ser constantemente estudadas e analisadas com o intuito de compreender em que bases estão alicerçadas as perspectivas de educação e escolarização de uma sociedade, com vistas a propiciar a não neutralidade de aceitação de um saber único, verdadeiro e acabado em si mesmo, mas do conhecimento que forme sujeitos críticos e reflexivos de seus próprios saberes.

3.2 Perspectivas curriculares no contexto da inclusão do público da educação especial na escola regular

No Brasil, há um conjunto de leis/portarias/resoluções/documentos que asseguram o atendimento das pessoas com deficiência enquanto público-alvo da educação especial, observado dentro dos contextos educacionais em sua grande parte, fato já elucidado por Rabelo (2022). Dessa forma, segue na apresentação do quadro nº 7 o conjunto de documentos norteadores dos direitos da pessoa com deficiência.

Quadro 7- Documentos norteadores dos direitos educacionais das pessoas público-alvo da educação especial.

Documentos	Do que tratam
LDB nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais – 1998.	Estabelece parâmetros curriculares para os alunos com deficiência.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade de 2004.	Objetiva orientar os dirigentes estaduais e municipais no que se refere à continuidade das ações do programa que compreenderá, em 2005, a fase da consolidação e da afirmação da proposta de educação inclusiva.
O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular em 2004.	Objetiva divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007.	Prevê ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a inclusão na Educação brasileira.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008.	Estabelece que todos os alunos tenham acesso à escola independentemente de suas diferenças.
Decreto Presidencial n.º 6.571/2008	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.
Parecer n.º 013/2009.	Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.
Decreto n.º 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Nota Técnica n.º 55 de 2013.	Orienta a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.
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.

Fonte: Formulado pelo autor com base nas legislações.

Os documentos que fazem referência a dimensão curricular transitam em diferentes nomenclaturas para qualificar o currículo da escola regular: nos PCNs (1998) o currículo adaptado; no documento Escola Inclusiva o currículo flexibilizado; na LBI (2015) a diferenciação curricular. A própria legislação que faz referência a escola e a necessidade desta ser inclusiva e falar do acesso como seu elemento central qualifica o currículo de alguma maneira. Essas maneiras têm conotações convergentes, ainda que algumas vezes assumam perspectivas diferentes, elas são tidas como sinônimo marcado pela indefinição do que seria esse currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais - PCNs (Brasil, 1998) prevê as adaptações curriculares necessárias para o atendimento dos alunos com necessidades especiais

atendendo as suas especificidades. Para tal, se direciona ao currículo como forma de operacionalizar a prática escolar visando:

A atitude favorável da escola para diversificar e **flexibilizar** o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;

A identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;

A adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, um lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;

A **flexibilidade** quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;

A possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 1998, p. 32 – grifo nosso).

De tal maneira, os PCNs estimulam a ideia de um currículo adaptado e flexibilizado visando que os alunos consigam responder —adequadamente ao ensino e aprendizagem, além de determinar os níveis de participação desses alunos nas programações previstas na escola e sala de aula. O currículo é utilizado como ferramenta passível de adaptações significativas e adaptações não significativas. Para Heredero (2010), as adaptações curriculares são aquelas que pretendem, a partir da inclusão, dar a melhor formação aos alunos com deficiência no contexto de cada escola, mantendo os elementos comuns das disciplinas para a compreensão através do currículo adaptado. Por esse motivo, se utiliza —uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis e que —[...] são concebidas, então, como instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa (Heredero, 2010, p. 198-199).

Com críticas acentuadas aos PCNs, Garcia (2006) faz apontamentos sobre as flexibilizações que são contrapostas às condições individuais dos alunos com necessidades especiais no processo de aprendizagem, pois, ainda que se fale das condições e diferenças individuais de cada aluno, —trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que —[...] ‘conteúdos básicos’ permanecem ou são eliminados segundo as ‘diferenças individuais’ (Garcia, 2006, p. 306 grifos da autora), que são os aspectos pensados para a redução de conteúdo dos alunos com necessidades especiais.

A Resolução n.º 2 de Setembro/2001 (Brasil, 2001) faz ressalvas ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos prevendo no art. 8º, inciso III:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;(Brasil, 2001, p. 2 – grifo nosso)

No decorrer do documento é possível identificar o uso dos termos —adaptações‖ e —flexibilizações‖ ao currículo escolar, encarregado pela demanda de conteúdos, conhecimentos, tempo escolar, planejamento coletivo e individual para atender às necessidades educacionais dos alunos, além de prever maior tempo para concluir a etapa da educação em que estão matriculados com intuito de diminuir a sua defasagem. Para Boer (2012), chama atenção o fato de a Resolução CNE/CB nº 2/01(Brasil, 2001) utilizar a flexibilização e a adaptação como meios para promover a inclusão de modo que sejam preservadas e reconhecidas a individualidade e a forma de aprender de cada aluno.

Garcia (2006) diz que a ideia de flexibilidade é adotada pelo MEC e se torna central nos documentos subsidiadores da Secretaria de Educação Especial – SEESP⁹, além de ressaltar que não só a ideia de adequar e flexibilizar, mas de adequação cuja finalidade está em atender não só os alunos com NEE e sim a diversidade que compõe um grupo.

Dois são os aspectos que podem ser destacados desta compreensão: 1) a flexibilidade curricular é considerada fundamental para o processo de inclusão educativa e deve ser pensada a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos isoladamente (BRASIL, 2005) e 2) a flexibilidade curricular pode ser viabilizada a partir de adequações curriculares e adaptações curriculares (Brasil, 2005). (Garcia, 2006, p. 308)

Cunha (2010) fala sobre as adequações curriculares como uma preocupação da escola como um todo, pois é responsabilidade da unidade e da reflexão daqueles que fazem parte dela a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, portanto, —as adequações curriculares constituem a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas como um meio de construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno aceder aos conhecimentos escolares‖ (Cunha, 2010, p. 19).

Destarte, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ao tratar sobre o direito à educação das pessoas com deficiência e sobre um sistema inclusivo, assegurado em todas as modalidades

⁹ A Secretaria de Educação Especial – SEESP, foi extinta pelo decreto nº 7.690/2012 pela nova organização do MEC, sendo integrada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

da educação sob olhar do poder público para a garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, destaca no art. 28:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e **adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015, p. 12, grifo nosso)

Diante de tais documentos, podemos observar que não há consonância em relação aos termos adaptações, flexibilizações, adequações, que são empregados em diferentes momentos como sinônimos conforme já mencionado outrora por Pires e Mendes (2019). Segundo Boer (2012), isso gera certa preocupação da empregabilidade do uso desses termos e de seus conceitos em relação a educação especial, principalmente na atuação das salas comuns de ensino.

Para elucidar o conceito de adequação, Heredero (2010) diz que é a realização de diferentes tarefas de forma mais natural possível de maneira a propiciar a melhor exploração do seu meio sociocultural. Além disso, o autor ressalta que, referente ao acesso do currículo, as adaptações são feitas de forma gradual no planejamento escolar e pedagógico para enfrentamento das dificuldades educacionais dos alunos. No entanto, —não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Heredero, 2010, p. 200).

Para Fonseca (2011, p. 36), —[...] a flexibilização vincula-se ao matiz de maleabilidade, do que pode modificar-se, flexionar-se, destituindo-a de rigidez tradicional, tecendo críticas aos moldes das nomenclaturas que, apesar de mudarem, continuam com as mesmas características tradicionais, não as reconhecendo somente como meros acréscimos ou modificações, mas ajustadas às práticas pedagógicas, com os projetos políticos pedagógicos com vistas ao ensino de melhor qualidade. Ademais, a autora em suas pesquisas e com base na literatura por ela abordada, conceitua os termos em questão:

- Flexibilização - Programação das atividades elaboradas para sala de aula — diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
- Adequação - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno — dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.
- Adaptação - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no

planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. (Fonseca, 2011, p. 36)

Desta maneira, apesar de os documentos usarem determinadas terminologias em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos, eles tentam caracterizar um currículo que se diferencie em sua organicidade e estrutura para o atendimento dos alunos com deficiência, com vistas a escolarização desse público, e expressam diferentes estratégias que se divergem tanto nos documentos, quanto na literatura no campo da educação especial.

3.3 – A escolarização de alunos com deficiência intelectual

A escolarização de alunos com deficiência intelectual perpassou por diferentes perspectivas, e estas apresentam diferentes concepções de currículo de acordo com suas especificidades adotando um sentido de escolarização, sendo elas: o modelo clínico, modelo comportamental e o modelo social. Dependendo de qual dessas perspectivas era adotada havia uma lógica sobre a deficiência e sobre escolarização destinada aos alunos.

Com leitura em Kassir (2011), é possível compreender que o modelo clínico definia o sujeito e sua escolarização de acordo com sua deficiência, pois o laudo médico era o documento que determinava a condição de pessoa, do seu grau de comprometimento e a escolarização que deveria receber. Muitas vezes, as pessoas com deficiência eram destinadas às instituições especializadas como forma de atendimento, e também de afastamento da sociedade, em caso de graus mais acentuados da deficiência.

Antunes (2012, p. 66) ressalta que o atendimento de pessoas com deficiência intelectual ficava a cargo do setor público e privado, —assim, instituições privadas e filantrópicas voltadas para sujeitos com deficiência intelectual, como a Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES apresentam-se no contexto da Educação Especial como uma grande força política e social.

Baptista (2019), ao fazer um estudo relacionado à escolarização de alunos com deficiência, fala sobre circunstâncias da institucionalização da Educação Especial, enquanto esta ganha mais espaço, o Estado se exime das suas responsabilidades, criando um paralelismo das instituições privadas e o Estado no atendimento de pessoas com deficiência. Nesse sentido, Meletti (2008) destaca que não há só o distanciamento do Estado, mas também a privatização da assistência da saúde e do ensino das pessoas com deficiência, sobretudo das

responsabilidades que passam a assumir essas instituições, uma vez que davam assistência próxima daquelas tidas como educativas.

Quando tratada pelo modelo comportamental, tem-se a ideia de que a pessoa com deficiência pode ser controlada a partir de medicamentos e a mediação é tida como uma forma do controle comportamento, de integração e modelação do sujeito à sociedade (Sasaki, 1997; Camizão; Victor, 2018).

Para o modelo social, interessava ver o sujeito com deficiência de forma integral, em que suas dificuldades podem ser superadas, este modelo entende que as pessoas com deficiência se encontram sob condições que são impostas. Nesse sentido, a sociedade, o sistema e suas instituições, que são discriminatórias, pouco atendem às necessidades dessas pessoas (Mittler, 2003; Diniz, 2007; Becker; Anselmo, 2019). Dessa maneira, a segregação e as dificuldades não estão na deficiência, mas nas barreiras sociais que ocasionam tal distanciamento, que não oferecem oportunidades adequadas para a superação das suas necessidades.

Atualmente, ao se assumir uma perspectiva social da deficiência em que os sujeitos devem ter os mesmos direitos e oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e sua participação no contexto da escola regular, ainda se encontram marcas e resquícios dos modelos anteriores, que entendiam o sujeito como sujeito da falta, da incompetência, da inabilidade e isso gerou a ideia de um sujeito também do fracasso. Por isso, há ideia da educação compensatória, pois, ainda hoje o modelo clínico é presente quando se efetuam matrículas de alunos com deficiência na escola comum com a presença e entrega do laudo médico até mesmo para que o aluno tenha acesso ao Atendimento Educacional Especializado.

Além disso, existe uma concordância por partes dos autores, de que a escolarização de alunos com deficiência intelectual sofre dificuldades devido à falta de conhecimento sobre a própria deficiência, fato que influencia a inclusão de alunos no contexto escolar (Pletsch; Oliveira, 2014). Corroboram com essa ideia Pletsch e Glat (2012), salientam que o currículo não atende as especificidades dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que o conhecimento deve estar ancorado na área de referência e disponibilizado para todos terem acesso, mas estão sujeitos às estratégias de aprendizagens que podem contribuir com sua escolarização ou podem ser apenas tarefas que não favoreçam a constituição de suas habilidades, sendo facilitações.

A partir da perspectiva histórico-social, que foi criada por Vygotsky, entendemos que a escola pode ser um espaço favorável às aprendizagens dos alunos proporcionando experiências outras que só este espaço pode favorecer, como a socialização e o convívio com

deferentes pessoas, a participação e presença nos diferentes espaços da escola, a autonomia na realização de atividades com diferentes pares, produzindo cultura, acesso ao conhecimento elaborado que contribuem com o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

O currículo destinado a esses alunos deve ser o mesmo orientado e disponibilizado no contexto da escola básica, apesar disso, existe uma consonância de que o currículo destinado aos alunos com deficiência intelectual sofre generalizações, pois acentuam que os conhecimentos geralmente estão entorno de simplificações, de atividades elementares, do cuidado com a vida diária (Moreira; Baumel, 2001; Pletsch; Glat, 2012; Mesquita, 2017), não contemplando de fato as necessidades educacionais dos alunos ou não valorizando sua escolarização quando não há aprofundamento de conhecimentos nas suas áreas de referência.

3.3.1 Deficiência intelectual

Atualmente é utilizado no Brasil o termo deficiência intelectual e, apesar disso, há dificuldades para a compreensão deste grupo específico, da sua identificação e de sua definição, tal dificuldade é evidenciada nos estudos sobre os documentos definidores da deficiência intelectual e que podem ser percebidas também nas análises a partir da literatura (Pletsch; Mendes; Veltrone e Mendes 2012; Rabelo 2022).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – (DSM-5) apresenta as características da deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) como —déficit em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiencial (American Psychiatric Association, 2014, p. 31). Pessoas com esses déficits apresentam dificuldades nas funções adaptativas, de independência individual e social da vida diária, na comunicação, na participação social, no funcionamento acadêmico e profissional. Essa terminologia passou a ser utilizada pelos profissionais da medicina, da educação e grupos de apoio que avaliam os critérios de diagnósticos a partir da capacidade cognitiva e do funcionamento adaptativo (American Psychiatric Association, 2014).

Com intenção de trazer uma definição da deficiência intelectual a *American on Intellectual and Developmental Disabilities* (AIDD - 2010) define a deficiência intelectual como uma incapacidade com características nas limitações do raciocínio lógico, da aprendizagem, da resolução de problemas, do comportamento adaptativo, social e habilidades práticas do cotidiano (Milanez, 2013).

Segundo Silva (2016), a reedição do documento da AIDD de 2010 está na escolha pela terminologia deficiência intelectual e não mais retardo mental por questões sociais, pois elencam que:

- a) evidencia o conceito socioecológico da deficiência;
- b) se alinha melhor com as práticas profissionais atuais que se centram em condutas funcionais e fatores contextuais;
- c) proporciona uma base lógica para oferecer apoios individualizados pensando no marco socioecológico;
- d) é menos ofensivo para as pessoas com deficiência;
- e) é mais coerente com as terminologias internacionais, incluindo títulos de revistas científicas, investigações e nomes de organizações. (Silva, 2016, p. 50).

Para ela, a mudança do conceito tem por intuito fazer com que a deficiência deixe de ser vista como algo centrado no sujeito e sim como um fenômeno humano nas características sociais e orgânicas. Além disso, a autora faz menção de que a utilização da terminologia em contexto internacional era o retardo mental e passa a ser deficiência intelectual. No entanto, no Brasil, já era utilizado o termo deficiência mental até antes de 2010 e passa a ser deficiência intelectual.

Pletsch e Oliveira (2013) apresentam a partir da AAIDD de 2010 as cinco dimensões em que se conceituam a deficiência intelectual, sendo: Dimensão I – Habilidades Intelectuais: relacionada aos conceitos científicos na capacidade de raciocínio, planejamento e solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem mediante a experiência; Dimensão II – Conduta/Comportamento Adaptativo: experiência social, habilidades conceituais, sociais e práticas da vida coletiva; Dimensão III – Saúde: elemento social integrado da pessoa com deficiência intelectual, que segue as classificações da Organização Mundial da Saúde; Dimensão IV – Participação: participação e integração da pessoa com deficiência na vida social da comunidade e de seu papel nela desenvolvido; Dimensão V – Contexto: o local de referência para a pessoa com deficiência intelectual, onde ela pode ter bases ecológicas do entorno social, da comunidade e da influência geral do sistema.

Para tal, estas dimensões servem como perspectiva para se pensar a pessoa com deficiência, que esta não pode ser percebida fora de um contexto social, cultural e histórico, e a sua condição está relacionada com sua própria história. Ademais, os conceitos utilizados pela AAIDD estabelecem uma relação inovadora em identificar as limitações pessoais e

individuais de cada indivíduo pensando na ampliação do apoio adequado para seu melhor desenvolvimento (Plestch; Oliveira, 2013).

Este documento é responsável também por uma mudança significativa da nomenclatura utilizada, pois, antes da sua divulgação, permanecia em uso a terminologia de deficiência mental. Todavia, é defendida a ideia de que a escolha por esta nomenclatura esteja associada no aspecto menos pejorativo ao se referir aos indivíduos com deficiência intelectual, com vistas ao respeito e dignidade dessas pessoas (Veltrone; Mendes, 2012).

Essa preocupação se dá devido ao sujeito com deficiência ser acometido por uma visão que por muito tempo o caracterizava pela limitação existente, causada pela própria deficiência identificada pela incapacidade e por suas características funcionais (Pereira, 2009). Reconhecer que a deficiência não se ancora na mente como um todo, mas de uma parte do intelecto, ajuda a evitar a segregação com esses sujeitos a partir de ações adaptativas da pessoa com deficiência à sociedade (Cavalcante, 2018).

Na perspectiva de Veltrone e Mendes (2012), tal mudança está associada ao contexto político, social e cultural, e na visão delas a troca de nomenclatura está relacionada como uma estratégia para o atendimento educacional pautado na inclusão e, para que esses alunos estejam sempre bem atendidos, faz-se necessário manter investigações de como a mudança de terminologia tem sido vista pelos diferentes profissionais, inclusive professores.

Mais recentemente a promulgação da Portaria Conjunta nº 21, de 25 de Novembro de 2020, aprova o protocolo para o diagnóstico da deficiência intelectual. Neste documento a D.I é conceituada da seguinte maneira:

A Deficiência Intelectual (DI) é uma condição complexa que traz dificuldade de longo prazo, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...] O termo deficiência intelectual corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que deverá entrar em vigor em 2022, a DI é incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual, que correspondem a um amplo contingente de condições etiologicamente distintas. (Brasil, 2020, p. 3).

Além de conceituar a deficiência intelectual, a portaria também especifica o diagnóstico que se dá por meio de testes padronizados na análise das capacidades cognitivas e psicométricas dos sujeitos, que são estabelecidas a partir do Quociente de Inteligência (QI), sendo classificado em leve, moderada, grave e profunda.

Nas políticas de educação especial na perspectiva da inclusão faz-se menção à deficiência intelectual, como na PNEEPEI (2008), na qual alunos da educação especial são: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tais grupos podem ser mais bem percebidos e detalhados na Resolução do CNE/CEB nº4, de 2009:

I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno de desintegração da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem especificação.

III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009, p. 1).

A resolução busca apresentar o público da educação especial referente ao Atendimento Educacional Especializado, uma vez que, no contexto da educação especial inclusiva, todos os alunos devem ter acesso à escola básica. Para Capelini (2004), uma sociedade, para ser bem-sucedida, deve favorecer o bom desenvolvimento de todos os sujeitos em respeito a convivência humana, deve ter respeito à qualidade de vida, respeito à diversidade, condições físicas, psicológicas, social e econômica. Além disso, a escola para ser inclusiva deve organizar-se para atender aos alunos independentemente de sua etnia, sexo, idade, condição social ou qualquer outra condição.

3.3.2 Tendências para a Escolarização de Alunos com Deficiência

As tendências, a partir de Teixeira (2002), são um conjunto de ideias que influenciam marcadamente uma sociedade pelo modelo de educação a qual se ancora para a formação cidadã de uma perspectiva sobre o que se espera de uma sociedade visando seu pleno desenvolvimento, sendo influenciada por valores que podem ser mercadológicos ou mais humanistas.

Dessa maneira, o autor apresenta a partir das leituras em Saviani (2000) e Libâneo (1994) uma classificação das correntes pedagógicas que influenciam a educação no Brasil, sendo elas: a) as teorias não-críticas; b) as teorias crítico-reprodutivistas; e c) as teorias dialéticas. Cada uma dessas aponta uma percepção de educação diferente, a primeira não busca transformações profundas na sociedade em que as relações de poder são predominantes;

a segunda, apesar de reconhecer que existem as predominâncias de poder nas relações sociais e educativas, percebe a contribuição da escola na reprodução de desigualdades sociais, mas não propõe mudanças; por último, a terceira corrente já identifica de forma crítica as contradições existentes e busca mudanças de uma sociedade; a educação neste caso serviria enquanto um instrumento de transformação.

Libâneo (1983) apresenta as tendências pedagógicas em educação, classificadas em dois grupos e suas subdivisões: a) pedagogia liberal – tradicional; renovada progressivista; renovada não diretiva e; tecnicista; b) pedagogia progressivista – libertadora; libertária; e crítico-social dos conteúdos. A primeira representa um sistema capitalista, na organização dos meios de produções individuais e da propriedade privada, onde a cultura do individualismo e da disputa é amplamente difundida. Por outro lado, a pedagogia progressivista busca fazer uma aproximação das finalidades educativas às sócio-políticas, que devem ser utilizadas como instrumento de mudança por professores em articulação com outros profissionais da sociedade.

Observa-se que as tendências, quando aplicadas à educação, ganham um conjunto de conceitos diferentes, os quais, a depender da concepção adotada, moldam uma sociedade a partir da escola, que pode ser usada enquanto um instrumento para manutenção de poderes, ou proporciona um sentido de transformação e de combate contra o poder hegemônico.

No processo de escolarização de alunos da Educação Especial podemos observar que existem também permanências e mudanças, pois quando a escolarização ocorria em contextos paralelos a educação de alunos com deficiência, ela era restrita ao atendimento exclusivo de alunos com necessidades especiais, e de suporte ao ensino regular, com um sistema com um currículo próprio e de segregação dos alunos que não se enquadravam ou se adaptavam ao modelo de educação da escola regular (Glat; Fernandes, 2005).

Quando a escolarização passa a ser no contexto da escola regular, ganha outra dimensão visando à inclusão dos alunos com deficiência nas diferentes práticas exercidas na escola, na inclusão e sua presença na sala de aula, com direito ao atendimento especializado com vista a promoção de suas aprendizagens e do acesso ao mesmo currículo (Garcia, 2006). No entanto, no conjunto dos autores de referência, é possível identificar a tendência de currículo ainda paralelo, especificamente aos alunos com DI, porque se centram em conteúdos ainda simplificados e de conteúdos da vida diária (Mesquita; Sobral, 2019; Marin; Braun, 2020).

Ao buscarmos o significado da palavra —tendencial no dicionário *online*, encontramos as seguintes respostas: —uma disposição natural que leva algo ou alguém a se mover em

direção a outra coisa ou pessoa; inclinação: tendência dos corpos para a terra; tendência à mentir¹⁰. Logo, a tendência é tida como algo natural, pode-se dizer que até inconsciente a depender da pessoa que a realiza, mas ao ter outro exemplo, —direcionamento comum de um grupo determinado; movimento: governo com tendências ditatoriais¹¹, podemos também dizer que ela é induzida, obtendo outros sentidos como de disposição, habilidade e pré-disposição a algo.

Ao tratar sobre as tendências da educação brasileira, Lourenço Filho (2002) faz menção às tendências de origem e organização; tendências reveladas pelo pensamento pedagógico; tendência de rendimento e tendências verificadas no último decênio. Em sua obra, é possível apreender a ideia de tendência vista a partir de um conjunto de elementos históricos, sociais e econômicos.

Desse largo ponto de vista, as tendências de educação de um povo são as de sua própria vida social, as gerais e as particulares, as do presente e as do passado. Tudo que importe ou tenha importado à formação histórica e cultural, à organização social e política, às crenças religiosas, ao estatuto da família o ao do trabalho, às condições de desenvolvimento demográfico e de produção – isso importa também ao processo educativo, que é uma expressão de vida multiforme, incessante e por tudo presente. (Lourenço Filho, 2002, p. 15).

A educação, por ser vista em sua amplitude e ser constituída por essa gama de fatores, acaba por ser analisada também em tendências que comportem momentos históricos, sociais e econômicos durante a transmissão de conhecimento¹¹ de uma geração para outra. Para, além disso, o autor reforça a ideia de que a educação pode também seguir diferentes meios e caminhos quando é feita de forma intencional e sistemática, podendo ser passível de análises do conjunto de uma cultura e organização própria que é a da escola. Nesse quesito, é expressa a ideia de que os acontecimentos passados, atuais e futuros na educação, ou em qualquer outro campo de estudos e instituição, podem ser compreendidos a partir daquilo que os constituíram historicamente.

Ora, se é possível acompanhar um movimento ou indicar aquilo que pode ou não acontecer, na educação de pessoas com deficiência não seria diferente, devido ao fato de ainda poderem ser encontradas propostas segregativas quando se trata da sua escolarização. Todavia, houve iniciativas que proporcionaram a mudança dessa perspectiva, e passou a ter a

¹⁰ DICIO – Dicionário Online de Português. Tendência. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tendencia/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

¹¹ Para Young, defendia a ideia de um conhecimento poderoso que fosse transmitido pela escola, capaz de propiciar aos sujeitos um conhecimento que não se encontra em qualquer ambiente ou contexto, senão o escolar.

correlação entre currículo e educação especial, ainda que de maneira muito tímida (Moreira; Baumel, 2001).

Nesse âmbito, consideramos importante levar em conta como a pessoa com necessidades especiais foi representada historicamente e como sua educação foi se constituindo, sobretudo no Brasil, pois as categorias do desvio, do atípico e do improdutivo, contribuíram para práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças (Moreira; Baumel, 2001, p. 3).

O currículo era —despretensioso para a pessoa com deficiência por serem vistos como aqueles não capazes de passar pelo processo de aprendizagem de uma maneira convencional. Ao subestimar as capacidades cognitivas desses alunos, ocorria uma diferenciação de currículos para normais e anormais.

Moreira e Baumel (2001) chamam atenção ao reconhecerem que mesmo que se tenham propostas educacionais que visem à escolarização desse público, as orientações tornam-se burocráticas e técnicas do ponto de vista educacional, pois o processo de adaptações curriculares geralmente é descontextualizado dos conhecimentos de referência, promovendo a segregação de acesso ao conhecimento elaborado se diferenciando pouco ou nada das propostas iniciais.

De tal forma, as políticas educacionais inclusivas para a escolarização de alunos com deficiência buscam superar quaisquer barreiras de exclusão existentes no contexto escolar, pois trazem consigo uma concepção de escola acessível, equitativa e democrática, proporcionando o direito de educação para todos, ampliação da formação continuada para professores, atendimento educacional especializado, adaptação e acessibilidade físicas e curriculares e a criação de outros aportes políticos para implantação desta perspectiva. (Brasil, 2008).

Por outro lado, as tendências das produções científicas nos programas de pós-graduações encontradas no início deste século indicavam ainda que as propostas de escolarização para pessoas com deficiência eram de segregação, infantilização do currículo, além de ser inadequado para sua escolarização (Moreira; Baumel, 2001).

Baptista (2015), em nova análise das políticas de inclusão para alunos com deficiência, encontra termos que tornam o atendimento à essa escolarização relativa, isso a partir de palavras como "preferencialmente", —complementar", —suplementar", nos quais ainda reverberam os sentidos de acesso e permanência dos alunos da educação especial na escola regular.

Os movimentos em prol da inclusão demarcavam uma descontinuidade quando se tratava da escolarização, com brechas para empreitadas de diferentes ordens, sendo uma delas a própria disputa pelo atendimento da educação especial, quando as instituições filantrópicas se colocam à disposição do atendimento das pessoas com deficiência, de um currículo ou atendimento educacional que não compreenda a totalidade da educação especial inclusiva, gerando uma tendência de tradição por essas instituições. A Política Nacional de Educação Especial de 2008 foi responsável por estabelecer um *continuum* com outros documentos que vieram após ela para prosseguir o sentido de inclusão efetivamente de acesso, permanência e aprendizagem desses alunos.

Com base nos autores e na literatura produzida por eles é possível perceber que, apesar da educação especial apresentar tendências segregacionistas e com diferenciação baseada muitas das vezes na falta das suas capacidades cognitivas, há uma mudança que tende a manter uma perseverança das políticas educacionais que se ancoram na perspectiva inclusiva para efetivamente oferecer uma escola mais justa e equitativa ao atendimento e escolarização dos alunos da educação especial, que é a materialização de uma política pensada em oferecer o atendimento educacional especializado, mas também a matrícula desses alunos nas redes de ensino regular.

Dessa maneira, as tendências curriculares são influenciadas por fatores históricos, econômicos, sociais, políticos, éticos e educacionais. Elas não surgem como novidades, mas resultam de perspectivas que se mantêm ao longo do tempo e impactam o processo de escolarização. O currículo, por sua vez, orienta as práticas docentes, que são fundamentadas em diferentes concepções epistemológicas sobre a formação e o conhecimento.

3.3.3 Diferentes tendências curriculares para a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual

Para iniciar essa subseção é necessário definir aquilo que compreendo como escolarização, uma vez que para determinados autores a educação se dá em diferentes espaços da vida laboral e do cotidiano e, para outros, em espaço de ensino formal privilegiado de conhecimentos sistematizados, que é a escola.

Dessa maneira, de acordo com Faria Filho (2002), a escolarização é tida como a organização de um espaço-tempo que caracteriza uma forma própria da escola, sendo a organização de uma rede de instituições responsáveis pela socialização e transmissão do conhecimento na articulação de sentidos e significados. Dito isso, Faria Filho (2007) ainda se remete a forma escolar associada à cultura em que se encontram elementos constituídos nas

relações do fenômeno educativo, que para além do espaço-tempo, também se encontram os sujeitos, as práticas e os conhecimentos escolares.

Brandão (1993) compreende a educação em diferentes significados dentro de uma organização social e cultural, expressa em diferentes contextos dentro do considerado informal e formal, afirmando que a educação está presente sempre que surgem formas sociais de condução de aprendizagem. Entretanto, é no aspecto do ensino formal que se —[...] cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece regras e tempos, e constitui executores especializados (Brandão, 1993, p. 26), a escola enquanto instituição ganha espaço de troca de saberes mediado pela intenção de controle e troca de bens.

Para Baptista (2006), a escolarização é conceituada como um:

[...] complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares. (Baptista, 2015, p.53)

Nessa perspectiva, a escolarização é pensada a priori, constituída de intencionalidades para a transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos de uma cultura. No entanto, o processo de escolarização vai assumindo funções distintas quando destinado ao público da educação especial; particularmente para as pessoas com deficiência intelectual,¹ a escolarização foi restrita a aprendizagem de cálculo, leitura e de escrita. (Hostins; Plestch, 2016).

Oliveira (2018) aponta como polêmico o do lugar da deficiência intelectual nas políticas de inclusão no Brasil, pois o problema central a ser discutido não é abordado de fato, que é o processo de desumanização estabelecido pelo controle do capital que acaba por diminuir as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. As próprias políticas acabam por ter uma visão reducionista do ensino e aprendizagem ao terem a inclusão como apenas a presença física desse estudante na escola. Para ela, a deficiência intelectual —por se tratar de um limite localizado na área da intelectualidade, as expectativas escolares são diminuídas e até ausentes no trabalho pedagógico com estes escolares². (Oliveira, 2016, p. 48), ocasionando restrições ao seu desenvolvimento.

O esvaziamento da historicidade humana na relação pedagógica e educacional restringe a prática escolar com aqueles com deficiência intelectual, uma vez que este estudante se torna um sujeito abstrato, pois desvinculado de toda e qualquer dimensão da história e da cultura e, ainda mais, como alguém impossibilitado de acessar os conhecimentos disponíveis pela humanidade, como a escrita, a leitura, o cálculo, as ciências e as artes como um todo. Claro que a dimensão curricular da escola já se apresenta reduzida, esvaziada e sem sentido para todos os escolares, mas se intensifica se adicionada à ideia biologistica da condição daqueles com deficiência intelectual. (Oliveira, 2018, p. 49)

Para pensar as perspectivas de escolarização nos exige contextualizá-la na perspectiva da escola inclusiva, na qual a reflexão sobre a inclusão esta pautada no compromisso ético, político e coletivo de não excluir os sujeitos são pensados e vistos de forma democrática, plural e aberta à diferença (Oliveira *et al.*, 2013). Nesse sentido, a educação é pensada e articulada de forma a atender a todos os alunos, visando sua emancipação e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no coletivo e individual.

Oliveira *et al.* (2013, p. 27) destacam que a escola é espaço de suma importância para o desenvolvimento da subjetividade e da constituição histórica da pessoa com deficiência intelectual e para o acompanhamento do social e individual, assegurando aos educando —[...] o sentido da educação e da escola, como espaço constitutivo do aprender e do transformar as formas de pensamento, reorganizando os conceitos cotidianos em conceitos científicos, incorporando o ensino de pessoas com deficiência nas práticas escolares da escola.

A preocupação das escolas em atender ao público-alvo da educação especial surge com a emergência da inclusão dos alunos com deficiência às salas de ensino comuns e daquilo que está sendo oferecido enquanto conhecimento (Mesquita, 2017). Desta maneira, diferentes autores chamam atenção sobre a seleção do conhecimento que compõe a escolarização de alunos com deficiência, neste caso, de alunos com deficiência intelectual (Pletsch; Glat, 2012; Mesquita; Rodrigues; Castro, 2020.)

De acordo com Mendes (2008, p. 132), as aprendizagens são determinadas pelas práticas pedagógicas e curriculares do contexto da escola, pois —Essas práticas curriculares, condicionadas pelo tempo da sala de aula, acabam por agir na produção de identidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e na produção dos saberes produzidos em sala e, geralmente, estão limitados ao *habitus* moldado pela forma escolar.

Pletsch e Glat (2012), ao pesquisarem sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, identificaram tanto contradições, quanto complexidades desse processo e, dentro delas, perceberam que as práticas pedagógicas não são alteradas, adaptadas, flexibilizadas ou transformadas para o atendimento das necessidades educacionais desses alunos: —ou seja, os

professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (Glat; Blanco, 2007; Beyer, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma (Plestch; Glat, 2012, p. 199).

Deste modo, são pensados diferentes currículos para a escolarização desses alunos e, ainda que não estejam apresentados explicitamente na maioria das vezes, as suas características estão presentes e propõem desde atividades instrumentais até a sua autonomia na vida diária. Ao definirmos a problemática desta pesquisa, suscitamos as diferentes tendências de currículo na escolarização de alunos com D.I, apresentadas por Mendes, Valadão e Milanesi (2016), que são: currículo para promoção da autonomia, promoção da motivação, treino instrumental, ensino de currículo padrão, ensino de currículo adaptado, treino de prontidão ou preparação, alfabetização e letramento e treino compensatório.

Sobre a **promoção da motivação**, para Mendes, Valadão e Milanesi (2016), este currículo é enfatizado no aprendizado prazeroso com —[...] atividades lúdicas, nem sempre com objetivos curriculares definidos, a não ser de favorecer o engajamento, melhorar a autoestima, proporcionar atividades bem-sucedidas, ou mesmo para evitar cansaço, insucessos e frustrações. Para Santos (2012, p. 940), essa prática é pensada a partir das habilidades dos alunos e gradativamente evoluir para novas apreensões, com —[...] estratégias ricas em estimulação e diversificadas quando necessário (por exemplo, recursos audiovisuais, objetos de diferentes materiais, cores e texturas).

Para Mendes, Valadão e Milanesi (2016), o **treino instrumental** é pautado na priorização do ensino de elementos tecnológicos sem quaisquer fundamentos pedagógicos, como utilização de computadores e seus acessórios, como mouses, teclados, telas, navegação e uso de *softwares*, para —acessibilidade para alunos com deficiência (por exemplo, leitores de texto, de ampliação, de tradução em libras, de tecnologia assistivas, de comunicação alternativa), ou de jogos adaptados ou pedagógicos (p. 55). São meios de permitir a acessibilidade com materiais que ajudem a minimizar as dificuldades sensoriais e motoras (Santos, 2012).

No ensino do **currículo padrão**, estão os conteúdos tradicionais como matemática e português. A defesa desse tipo de ensino está no acesso desses alunos ao currículo padrão, tido como inclusão através de reforços (Mendes; Valadão; Milanesi, 2016). Na perspectiva de Paixão e Lustosa (2020) este currículo pode ser explicado diante da própria prática de inclusão, quando ocorre o enquadramento dos alunos com deficiência intelectual na organização escolar, além de explicitar que essa atitude é um reflexo da falta de clareza dos

documentos orientadores da educação especial, em que pese a melhor definição do currículo, geralmente é estimulado ao alinhamento das habilidades pretendidas.

Para Mendes, Valadão e Milanesi (2016), o currículo adaptado é aquele no qual é feita a simplificação, redução ou mudanças que promovam diferentes meios de estratégias para o acesso dos alunos. Por outro lado, há autores que enxergam esse processo por outras lentes. Henrique (2012) ressalta que se o currículo é especificamente para um aluno, será válido somente para ele, mas que —as adequações se referem a um contexto e não a criança.

Quando se fala em **Treino de prontidão ou preparação**, refere-se aos meios de preparar os alunos para outra fase, como da educação infantil para alfabetização. Contudo, estão cerceados pela infantilização das tarefas, como a priorização da pintura, recorte e colagem (Mendes; Valadão; Milanesi, 2016). Cerqueira (2008) é categórica ao enfatizar que muitas escolas ainda praticam de forma insistente a prática de conhecimentos e habilidades não funcionais: —a maioria dos programas educacionais para a população em geral, assim como para os alunos que têm dificuldade na aprendizagem, incluem o ensino para memorizar conceitos, tais como nomes de cores e formas, recortar, colar, apontar, escrever, etc. (Cerqueira, 2008, p. 14). Para a autora, se forem feitas essas atividades com fim nelas mesmas, não servem de desenvolvimento e precisam de uma utilidade e funcionalidade.

Para Cerqueira (2008), a proposta de um currículo funcional está pautada na melhoria de vida dos alunos com deficiência por proporcionar tarefas cotidianas no ambiente escolar e da promover comportamentos adequados para o convívio social.

O Currículo Funcional é uma proposta de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência mental. De um modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os alunos aprenderem, as habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida, familiar e em comunidade. A idéia básica é que o ensino esteja orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive. (Cerqueira, 2008, p. 12).

Na perspectiva da autora, são identificadas determinadas características do currículo funcional, sendo: atividades de vida diária (que geralmente se faz em casa), atividade produtiva (pintura), atividade de socialização (convívio social), atividade de psicomotricidade (equilíbrio/ conhecer o corpo). Esse tipo de currículo é visualizado para propagar a integração e autonomia com intuito de preparar os alunos para a vida. Assim, a escola deve dispor de flexibilidades e as condições dos alunos para melhor êxito, além de manter relação próxima com a família (Costa, 2009).

Alfabetização e letramento, na visão de Mendes, Valadão e Milanesi (2016), são tidos como elementos centrais da escola para uma maioria de professores e, geralmente, se enfatizam e priorizam essas atividades com foco na aquisição da leitura e da escrita dentro do currículo. O foco, nesse caso, geralmente está no sentido de promover a inserção dos alunos à sociedade mediante o uso da leitura e escrita, como uma maneira de inserção na vida social e cultural (Cárnio; Shimazaki, 2011).

A última tendência que é **o currículo compensatório** é desenvolvida na busca da superação das —tarefas cognitivas, motoras, de atenção e concentração, de discriminação, raciocínio lógico, ou quando reportam genericamente ao treino em habilidades cognitivas superiores—. Para Sá (2022), a compensação ocorre por intermédio das condições da deficiência, mas também da realidade social em que a pessoa está inserida, em que as mediações são postas como partes essenciais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Assim, as relações no desenvolvimento da inserção na cultura são alternativas que visam a compensação como forma de superação da deficiência.

Essa ampla forma de pensar o currículo para os alunos com deficiência intelectual se apresenta como uma fragilidade diante das próprias políticas em identificar ou levar a cabo um currículo para a escolarização desses alunos.

A constituição da escolarização de pessoas com deficiência intelectual esteve por muito tempo classificada por um olhar clínico, não obstante a classificação do grau de aprendizagem desses sujeitos também incorporada pela educação —com rótulos de deficientes mentais leves ou limítrofes, educáveis, treináveis e dependentes, marcou a organização das escolas e classes especiais— (Antunes, 2012, p. 66). Para tanto, a sua escolarização era pensada a partir do grau de classificação da sua deficiência:

Assim, a grosso modo, os indivíduos com deficiência intelectual leve iriam para classes especiais em escolas comuns; os com deficiência moderada para escolas especiais, os que tinham deficiência severa eram considerados ineducáveis e, portanto, não necessitariam de escolarização, apenas treinamento de habilidades sociais básicas, e os dependentes, geralmente nem frequentavam as instituições, a não ser para atendimento médico (Antunes, 2012, p. 67)

Com isto, as escolas especiais estavam pautadas no trabalho de habilidades de prontidão na alfabetização de pessoas com deficiência intelectual baseados no modelo clínico (Ferreira, 1993). Assim, Mendes (2010, p. 104) também assinala que a concepção que se tinha era que o meio social não influenciava o aprendizado, pois:

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir —prontidão para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição.

Segundo Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial passa a integrar os pensamentos da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem com um novo método, que prevê o controle comportamental.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. —O deficiente pode aprender!, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do —modelo médico!, predominante até então, para o —modelo educacional! (p. 2).

Neste caso, o enfoque educacional em relação aos alunos com deficiência intelectual está no controle comportamental que, no entanto, é duramente criticado por apresentar lacunas em relação a integração da pessoa com deficiência na vida social e educacional ocasionando a segregação aos espaços destinados às pessoas com deficiência.

Oliveira (2018), ao falar da historicidade de pessoas com deficiência intelectual, conclui-se que estas são submetidas ao pensamento de que vivem em um mundo abstrato marcado pela sua condição biológica e condicionada pelas relações sociais, da sua constituição subjetiva dentro do contexto social, histórico, cultural e, por isso, parece ser incompatível pensá-las enquanto sujeito histórico e social.

Para Lima e Pletsch (2015), as propostas de inclusão estão alicerçadas em práticas opostas às limitações de escolarização de diferentes sujeitos de um determinado contexto sociocultural. Para estas autoras, se tratando dos alunos com deficiência, as contribuições da perspectiva histórico-cultural são consideráveis a partir das condições do desenvolvimento dos alunos com deficiência, se constituindo por fatores biológicos e culturais, portanto, historicamente. Sendo assim:

Consideramos, com base na perspectiva histórico-cultural, que os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, apropriando-se da cultura e participando da constituição dessa cultura. (Lima e Pletsch, 2015, p. 2)

Para Kassir (2016), ainda que se tenham um conjunto de aparatos políticos, a escola está cerceada de perspectivas eficientistas, com busca de melhores resultados para as escolas e, dentro dessa percepção, há as limitações dos alunos. Dito isso, a autora fala sobre o desenvolvimento humano da seguinte maneira:

O conceito de desenvolvimento humano adotado aqui se aproxima ao de desenvolvimento cultural, que, sob a perspectiva histórico-cultural, concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. (Kassir, 2016, p. 1231)

É possível compreender que, apesar dos condicionantes biológicos que limitam o homem, estes se superaram em diferentes momentos da história, e, para as pessoas com deficiência intelectual, devem-se ser pensadas as bases da perspectiva histórico-cultural, que são: a historicidade da constituição humana, a mediação, a inserção na cultura, a aprendizagem, a compensação (Oliveira, 2018).

[...] é por meio da cultura que a criança se apropria das ferramentas sociais, desde instrumentais até as simbólicas, atuando num mundo de significados, dos quais, gradativamente, vai se apropriando e ampliando sua ação no mundo, superando as funções primárias do desenvolvimento e ascendendo às funções superiores, próprias do comportamento humano. (Oliveira, 2018, p. 44).

Desta maneira, as pessoas com deficiência intelectual estão diante das mesmas condições humanas e históricas que nós (Oliveira, 2018). A autora supracitada faz duras críticas aos olhares limitadores, para ela —não se pode admitir que seja apreendida numa concepção biologizante, individualista e, portanto, desumanizadora, pois subtrai destas pessoas aquilo que se tem de mais precioso: a dimensão humana (Oliveira, 2018, p. 23). Ela defende pensar nas possibilidades fora das questões biológicas e dar-lhes condições sociais concretas permitindo o seu desenvolvimento humano.

Para que esta dimensão seja compreendida, Pletsch e Oliveira (2014) apontam que o sujeito com deficiência intelectual deve ser pensado nas suas possibilidades, não na deficiência, que geralmente é vista cheia de aspectos negativos, nas dificuldades de aprendizagens, de socialização, comunicação que muitas das vezes tornam-se informações descontextualizadas e limitadoras, e, principalmente quando a inclusão é pensada somente na

inserção ao contexto escolar como forma de garantir seu desenvolvimento social, pensada numa lógica integracionista do sujeito.

Glat e Stef (2021), ao pesquisarem as experiências de escolarização de alunos com deficiência intelectual, revelam que a maioria desses alunos sofre uma contínua carga de fracassos escolar. Ainda que respaldados ao acesso as classes comuns, muitos não se adaptam ao ambiente e são encaminhados aos espaços destinados ao atendimento educacional especializado ou escolas especializadas, refletindo tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas para o atendimento das necessidades educacionais desses alunos. Destarte, pensar a escolarização de alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural, estabelece uma relação de respeito e compreensão dos diferentes tempos de sua aprendizagem.

4 O CURRÍCULO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Para iniciar esta seção, faz-se necessário ter claros os sentidos atribuídos às tendências de currículo que permeiam a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Assim, antes disso buscamos o significado do termo tendência, as tendências na educação especial e a concepção curricular aqui adotada. Nas demais subseções são apresentadas as teses e dissertações levantadas no estado do conhecimento com respostas ao problema e questões norteadoras do estudo.

4.1 O conhecimento oficial para o ensino fundamental

Os conhecimentos escolares são saberes selecionados com finalidade de serem ensinados na formação de sujeitos de uma sociedade nos âmbitos da ética, da moral e também do político. Cabe saber que o lugar responsável por tal papel de socialização do conhecimento sistematizado é a escola. Quanto a isso, Saviani (1984) aponta que este lugar não trata de um saber qualquer, mas é onde se encontra o conhecimento elaborado, sistematizado, selecionado.

Desta maneira, quando o autor fala de saberes sistematizados e conhecimento elaborado, faz menção aos conteúdos escolares aos quais se colocam à disposição do estudante e que são apenas encontrados na instituição escolar, portanto, selecionados e hierarquizados, apreendidos durante determinado período/tempo.

Na perspectiva de um conhecimento universal¹², que serve a todos com o mesmo propósito, os conhecimentos são selecionados e escolhidos para serem transmitidos de forma a se propagarem. Quanto a isso, Lopes (1997, p.106) salienta que:

O entendimento desse processo de seleção nos permite conceber que o conhecimento escolar não se trata apenas da reconstrução de conhecimentos científicos / eruditos. Trata-se de um conjunto de conhecimentos múltiplos, de origens diversas, fruto de reconstruções diversas. Conjunto esse que é transmitido como se fosse o que há de mais fundamental na cultura humana.

Para a autora, esse processo de seleção se dá culturalmente intrínseco ao padrão econômico, social e ideológico marcado por uma rede de poderes coercitivos que julgam o

¹² Para Young (2014), o sentido de conhecimento universal está na transmissão de um saber especializado que proporciona identificar problemas comuns a todos e que cabe a mesma forma de resolução.

conhecimento mais valorados de uma sociedade e do sistema que buscam hegemonizar. Muitas vezes, mesmo que reconhecido esse carácter seletivo da cultura, é difícil contradizê-lo ou até mesmo desfazê-lo quando a aceitação de um conhecimento é validado ou não para ser ensinado, pois este foi concebido durante diferentes gerações como aceitável de ser transmitido.

Por outro lado, a perspectiva de Young (2014) defende que o conhecimento universal deve ser ampliado para todos os sujeitos a partir de referências das diferentes áreas do conhecimento elaborado, não universal como se deseja na hegemonização, da neutralidade do pensamento do conhecimento dado e acabado em si mesmo. Sendo assim, o currículo ganha notoriedade ao organizar esses conhecimentos de forma disciplinar e estruturada nas diferentes etapas da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob Lei nº 9394/96 assegura a obrigatoriedade do ensino fundamental que tem por interesse e objetivo a formação básica dos cidadãos, estabelece que sejam desenvolvidas capacidades básicas de leitura e escrita, cálculo; ambiente social, natural e político; das tecnologias e das artes; conhecimento e habilidades de atitudes e valores; ensino religioso. Com promulgação da Lei nº 11.274/06 têm-se a alteração do tempo escolar do ensino fundamental, que passa a ter duração de 09 (nove) anos, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - DCNEF -, de 09 anos, estabelecem como princípios indispensáveis para a formação e escolarização os seguintes aspectos:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 2010, p. 02)

Tais expectativas de escolarização orientam aquilo que é organizado e pensado no currículo para a etapa do ensino fundamental em que são consideradas experiências escolares e a vivência social para aquisição dos diferentes conhecimentos. Desse modo, —os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo,

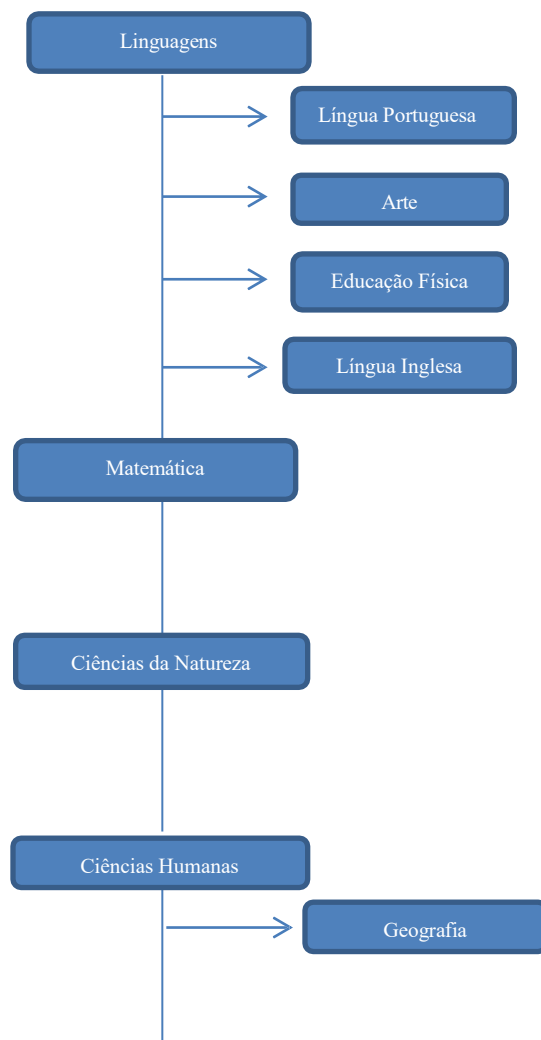
as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos [...] (Brasil, 2010, p. 02)

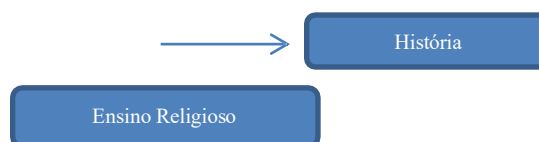
Ainda sobre o currículo, este documento diz quais são os componentes curriculares obrigatórios para o ensino fundamental, sendo eles:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso. (Brasil, 2010, p. 04)

Podemos perceber que cada componente subdivide-se ampliando assuntos os quais se consideram importantes serem abordados. A BNCC incorpora em seu documento oficial os mesmos componentes apresentados nas DCNEF/2010, apresentado as suas subdivisões, e apresenta o ensino fundamental em dois momentos: ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais.

Figura 1: Componentes curriculares do ensino fundamental





Fonte: autor, com bases na BNCC.

Na etapa do ensino fundamental contemplado os anos iniciais - que são os 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano, e os anos finais 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano - são reservadas diferentes habilidades correspondentes a idade escolar. De forma mais ampla, os anos iniciais apresentam uma singularidade na condição da aprendizagem em que podem ser feitas diferentes articulações de conhecimentos de acordo as experiências de mundo, os anos finais estão caracterizados os conhecimentos de forma fragmentada em que cada componente é trabalhado de acordo com sua área específica.

A LDB/1996 em seu Art. 26 destaca que os currículos do —ensino fundamental e médio devem ter um base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Ele estabelece a parte obrigatória da educação básica, as disciplinas de língua portuguesa, matemática, arte, educação física, história do Brasil; sendo que a partir do 6º ano do ensino fundamental é preciso haver o ensino de língua inglesa, artes visuais, os temas transversais, educação alimentar e nutricional e educação digital.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientam que os conteúdos escolares devem acompanhar aqueles presentes da LDB/1996, e assim deve ser —complementada, quando necessário com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva, preservando acesso aos mesmos conhecimentos de forma equiparada às suas necessidades individuais. Por isso, este documento também reitera a necessidade da parte diversificada a ser complementada ou suplementada por essas necessidades particulares dos alunos.

Segundo o documento supracitado, o currículo funcional pode ser um currículo a ser seguido pelos alunos que apresentem graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos por não se beneficiarem do currículo comum nacional, e devem-se usar as adaptações curriculares muito significativas e de avaliações que as acompanhem para se efetuar a inclusão escolar.

Cerqueira (2008) apresenta dois tipos de atividades contextualizadas para alunos com deficiência intelectual, que são as Atividades de Vida Prática (AVPs) e as Atividades de Vida

Diária (AVDs), as quais estimulam no seu sentido comunitário e não de forma isolada, para então se propiciar a autonomia da pessoa com deficiência intelectual, tanto em aspectos do cuidado básicos do cotidiano quanto na independência do lazer social, salientando o currículo funcional como meio pelo qual se desenvolvem aprendizagens significativas de forma diferenciada.

Deve se começar trabalhando com os hábitos básicos como higiene, alimentação, cuidado pessoal, etc. Ainda o desenvolvimento da autonomia deverá centrar-se na aquisição de habilidades de autonomia pessoal tais como: saber orientar-se, deslocar-se sozinho ou ser capaz de utilizar os serviços comunitários de forma adequada. Esses objetivos vão sendo atingidos em etapas. (Cerqueira, 2008, p. 19).

Percebe-se a partir da abordagem da autora que as AVPs são complementares às AVDs no conjunto de informações que direcionam os alunos em aprendizagens práticas do seu dia a dia com auxílio dos professores, da família, dos seus pais, para que se tenha compreensão adequada dos limites dos alunos e da ampliação de suas habilidades. A partir disso, compreendemos que os conhecimentos devem ser ensinados sendo os mesmos do currículo comum a todos. Porém, são ensinados outros conhecimentos que não são vinculados às áreas de conhecimento, conforme os identificados a seguir:

Quadro 8 - Conhecimentos trabalhados no ensino fundamental para alunos com DI

Conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Escrita • Cálculo • Cores • Formas • Animais • Autonomia • Independência • Fala • Alimentação • Cuidados pessoais • Comportamentos • Autoestima • Uso de tecnologia assistiva • Coordenação motora • Raciocínio lógico • Concentração

Fonte: autor, com base nos trabalhos de Cerqueira (2008); Mendes, Valadão e Milanesi (2016).

A partir da identificação desses conhecimentos empregados na escolarização de alunos com deficiência intelectual, analisamos as teses e dissertações e foi possível categorizar os

conhecimentos que se apresentam nelas, hora estão voltados às áreas disciplinares vinculados aos documentos orientadores, mas também àqueles que são característicos das Atividades de Vida Diária que complementam os currículos deste grupo.

Diante das análises investigativas das teses e dissertações, foram identificadas as categorias teóricas, oriundas do levantamento de dados a partir das teses e dissertações.

Quadro 9 - Categorias analíticas a partir das teses e dissertações

Categorias analíticas
• Leitura e escrita
• Raciocínio lógico
• AVDs/AVPs

Fonte: elaborado pelo autor

Neste momento, é necessário salientarmos que, ao investigar a escolarização de alunos com deficiência intelectual ou de outros alunos que estejam fora do contexto da educação especial, na maioria das vezes o processo de escolarização estará interligado à alfabetização e isso depende da concepção de educação do pesquisador/professor. Neste caso, há trabalhos que se encaixam e definem a escolarização de alunos com DI no próprio processo de alfabetização na aquisição de códigos e inserção a leitura e escrita.

4.2 As teses e dissertações – apresentação de aspectos gerais

A partir do levantamento efetuado pelo Estado do Conhecimento, conseguimos identificar 13 trabalhos científicos que se enquadram ao objeto de estudo e aos objetivos desta pesquisa. Dessas, 02 (duas) são teses de doutorado e outras 11 (onze) são dissertações de mestrado. As pesquisas estão distribuídas na Região Sul do país com 04 das pesquisas no Estado de Santa Catarina, na região Nordeste com 02 pesquisas no Rio Grande do Norte e 01 no Maranhão, na região Sudeste 02 pesquisas no Espírito Santo e 02 em São Paulo, no Centro-oeste 02 pesquisas em Brasília. As regiões Sul e Sudeste são as que concentram mais trabalhos acadêmicos que abrangem essa temática.

Após a identificação da distribuição das teses e dissertações no Brasil, passamos a investigar os objetivos pelos quais se norteavam as pesquisas com intuito identificá-los. Dessa maneira, o quadro dez a seguir apresenta esses dados de forma organizada por cada pesquisa.

Quadro 10 - Os objetivos das teses e dissertações na escolarização de alunos com DI.

Teses e dissertações	Autor/Ano	Objetivo
Dissertação	Mesquita (2015)	investiga o processo de alfabetização de alunos

		com deficiência intelectual a partir da prática pedagógica dos professores e do AEE nas salas de recursos multifuncionais.
Dissertação	Santos (2015)	busca identificar as intervenções pedagógicas realizadas no atendimento de uma criança com deficiência intelectual.
Tese	Fonseca (2016)	tem por objetivo investigar o planejamento e a prática curricular no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.
Dissertação	Mendes (2016)	busca analisar práticas culturais de escolarização para alunos com deficiência intelectual nas salas regulares e nas SRM.
Dissertação	Silva (2016)	examina o processo de construção de conceitos de dois alunos com deficiência intelectual que tem acesso ao ensino regular e o atendimento especializado.
Dissertação	Pires (2018)	investiga as denominações dadas as terminologias adaptar, flexibilizar e diferenciar nas práticas curriculares para alunos com deficiência intelectual.
Dissertação	Monteiro (2019)	pesquisa a participação dos alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização.
Tese	Carvalho (2019)	teve como propósito de estudo analisar as práticas pedagógicas no letramento social visando a aprendizagem da língua escrita.
Dissertação	Pereira (2020)	analisar como ocorre prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.
Dissertação	Silva (2020)	teve o intuito de analisar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual
Dissertação	Mozzer (2020)	objetivou analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos com deficiência intelectual.
Dissertação	Cruz (2020)	busca compreender como as tecnologias podem ser incorporadas a prática pedagógica intencionada para alunos da EJA.
Dissertação	Reis (2022)	intenta compreender a utilização de tecnologias móveis na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem de alunos com D.I.

Fonte: Autores com base nas teses e dissertações

A partir das análises das pesquisas e dos seus objetivos, percebemos que mesmo que elas estejam articuladas de alguma forma ao currículo, seja pelo campo de estudo, ou pelo programa as quais pertencem, demonstram em sua maioria investigar as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com D.I, conforme se observa no quadro anterior.

Além disso, as teses e dissertações também evidenciam as escolhas metodológicas que orientam os trabalhos na constituição de seus dados e deixam evidente que há a predominância de determinada metodologia. No quadro abaixo organizamos informações do

tipo de pesquisa adotada e o contexto que foram desenvolvidas, com intuito de deixar esses dados mais perceptíveis a partir de nossas análises:

Quadro 11 - Informações metodológicas das teses e dissertações

Teses e Dissertações	Tipo de pesquisa	Contexto
O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Estudo de caso etnográfico	1º ano do ensino fundamental
O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	Pesquisa de campo	2º ano do ensino fundamental
Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Pesquisa ação colaborativa	Ensino Fundamental I
A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de itajaí – SC.	Estudo de caso	Ensino Fundamental 9º ano
Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos	Pesquisa colaborativa	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Pesquisa documental	Ensino Fundamental (completo)
A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).	Pesquisa etnográfica	Ensino Fundamental I
O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual	Sem informação	2º ano do ensino fundamental
Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: pratica docente nos anos iniciais do ensino fundamental publico ludovicense'	Pesquisa de campo, documental	Anos iniciais do ensino fundamental
Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual	Estudo de caso	3º ano do ensino fundamental
O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível	Estudo exploratório	Anos finais do ensino fundamental
Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos –eja interventiva do Distrito Federal	Estudo de caso	2º Segmento da EJA
A utilização de Tecnologias Móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental	Estudo de caso e observação participante	4º ano do ensino fundamental

Fonte: formulado pelos autores

Os métodos utilizados apresentam a abordagem qualitativa como a mais utilizada, existindo a predominância do tipo de pesquisa Estudo de Caso, seguido da pesquisa de campo/etnográfica. Outrossim, há também a percepção de 09 (nove) das pesquisas terem efetuado as suas investigações nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), outras 02 voltadas aos anos finais do ensino fundamental, 01 (uma) para toda a extensão do ensino fundamental e, 01 (uma) que tem como contexto de investigação o segundo segmento da EJA.

Logo, tendo apresentado as informações do nosso *corpus* da pesquisa a partir das análises já empregadas, fizemos o cruzamento de informações do campo teórico e da análise prática do Estado do Conhecimento para categorização e organização dos dados. A partir desse movimento, que foi articulado com a técnica da Análise do Conteúdo, foi possível construir três categorias de análise, sendo elas: Leitura e escrita; Raciocínio lógico; e, Atividades de Vida Diária/Atividades de Vida Prática – AVDs/AVPs, que serão destrinchadas a seguir.

4.3 Não distinções de conteúdos para crianças, jovens e adultos com DI

Diante das análises das teses e dissertações identificamos que os conteúdos empregados na escolarização de alunos com deficiência intelectual são os mesmos oferecidos tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental, ou apresentam pouca distinção em suas abordagens.

As pesquisas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, como as pesquisas de Santos (2015) e Fonseca (2016), sendo a primeira voltada ao 2º ano do ensino fundamental e a outra para os anos iniciais do ensino fundamental, têm seus conteúdos voltados para a aprendizagem da língua portuguesa, no domínio da leitura e escrita, e da matemática, com ênfase no cálculo, sendo marcadamente entrelaçados para a alfabetização, que é prioridade na aquisição dos conhecimentos básicos escolares.

Sobre isso, as DCNEF afirmam que os conteúdos devem valorizar as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando as etapas e suas necessidades educacionais. Estes conteúdos devem ser adaptados e flexibilizados para atender às necessidades não apenas acadêmicas, mas também sociais dos estudantes (Brasil, 2010).

De outro lado, têm-se as pesquisas de Pires (2018) – que investiga o ensino fundamental completo – e Cruz (2020) – em um contexto muito específico de uma turma do segundo segmento da EJA interventiva com alunos com deficiência, referente aos anos finais do ensino fundamental, também vinculada à educação especial. A primeira aponta que, em

toda a extensão do ensino fundamental, existe a predominância de determinados conteúdos, independentemente da série que o estudante estiver cursando; e a segunda destaca que, mesmo tratando-se da apropriação do uso de tecnologias, os estudantes foram direcionados às aprendizagens do currículo comum.

Ao analisar os conteúdos presentes nestes trabalhos, foi possível constatar que as pesquisas apresentam as mesmas características de ensino, sendo os conhecimentos: em língua portuguesa: produção textual, leitura e interpretação de textos; matemática: cálculos com as quatro operações matemáticas, sequenciamento; formas geométricas, desenvolvimento da abstração.

Há uma rotina para os momentos iniciais da aula. Primeiro cantam, leem um verso bíblico. Em seguida trabalham com calendário, momento em que se verifica o ano, mês, dia da semana e dia do mês. Logo após, iniciam a tarefa do dia que consiste em leitura e produções textuais. (Santos, 2015, p. 65).

Observamos, por meio das propostas realizadas em todos os anos do Ensino Fundamental, com base nos vídeos do banco de dados do OPE, o enfoque das práticas curriculares na leitura e na interpretação de texto da Língua Portuguesa e em cálculos matemáticos no ensino da Matemática [...] (Pires, 2018, p. 104)

Tendo em vista que foram realizadas 8 oficinas de Linguagens, 7 de Matemática, 6 de Ciências Humanas e apenas 3 de Ciências da Natureza. (Cruz, 2020, p. 179).

É possível comprovar, por meio da análise das teses e dissertações, que os conteúdos destinados à escolarização de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim como na EJA, não apresentam distinções significativas em relação aos conhecimentos ensinados a crianças, jovens e adultos.

Mesmo na particularidade das necessidades dos alunos que podem e devem ser assistidas por flexibilizações ao currículo, para o acesso ao conhecimento de diferentes maneiras ainda se tem a predominância da valorização disciplinar como norte do ensino-aprendizagem. Nesse caso, a valorização de disciplinas que acentuam o nível de importância de conteúdos a serem apreendidos para cumprimento de tarefas escolares.

Nessa ótica, o currículo parte de uma seleção cultural que requer a validação social e o controle sobre aquilo que se ensina, distribuindo esse conhecimento socialmente validado. Por isso, o conhecimento selecionado não valoriza a todos, uma vez que nem todos exercem o poder de decisão sobre o que será ou não ensinado no currículo (Sacristán; Gomez, 2007).

Sobre isso, os conteúdos presentes na escolarização de alunos com deficiência intelectual repousam sobre a ideia de que as práticas culturais influenciam a forma de

conduzir o ensino-aprendizagem na seleção de um conhecimento que é marcado por uma valorização cultural e pedagógica promovida pelo professor.

Mendes (2005) aponta que a organização do conhecimento é feita a partir dos conhecimentos do cotidiano escolar, os quais são selecionados e priorizados para serem transmitidos. Além disso, essa organização está interligada à prática pedagógica, ao discurso pedagógico e à prática efetivamente exercida. Ao identificarmos a predominância de determinados conteúdos, entendemos que o currículo é constituído tanto no sentido dos discursos quanto moldado pelo professor, que sinaliza e seleciona os conhecimentos mais importantes a serem transmitidos.

Quando não se faz a distinção de conteúdos adequados à idade escolar de crianças, jovens e adultos, percebemos que, na verdade, essa indissociação e indiferença são resultados do pensamento de que a pessoa com deficiência intelectual não é capaz de passar pelo mesmo processo de aprendizagem que os demais alunos.

Isso pode ocasionar diferentes ações prejudiciais às potencialidades dos alunos, pois tende-se a inibir seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para que o aluno fique sujeito a frustrações e à falta de interesse. Além disso, a ausência de adaptações que correspondam às necessidades pode levá-lo à exclusão e segregação nos espaços educativos, ao não desenvolvimento de suas máximas potencialidades e à falta de autonomia (Maturana; Mendes, 2017).

Sobretudo, no contexto da Educação Especial, a organização do conhecimento tem ocorrido com foco na identificação da deficiência e no encaminhamento para atendimentos especializados, o que, na maioria das vezes, representa uma forma de se eximir das responsabilidades de realizar flexibilizações e buscar estratégias de acesso ao conhecimento para esses alunos (Pletsch; Glat, 2012; Anache; Resende, 2016).

Quando não há uma relação entre o conhecimento e a promoção do desenvolvimento do aluno, perde-se de vista o sentido da escola inclusiva, democrática, equitativa, articuladora da cidadania, da cultura e da inclusão social. Isso ocorre porque está sendo promovida uma prática de currículo homogêneo, fragmentado, com pouca ou nenhuma relação com a realidade e as necessidades dos alunos (Mendes; Silva, 2014, p. 10).

De forma não generalizada, uma vez que identificado o aluno com deficiência e, neste caso, o aluno com deficiência intelectual, esse está sujeito à relação da deficiência com a aprendizagem, com incapacidade do desenvolvimento e subordinado aos *modus operandi* de como a escola age e opera no atendimento e na escolarização de alunos com deficiência intelectual.

4.4 Conhecimentos priorizados no processo de escolarização de alunos com DI – as tendências dos conhecimentos curriculares

Para esta subseção, articulamos a ideia de organização curricular a partir das tendências curriculares, discutidas na seção teórica, em que autores como Faria Filho (2002); Mendes, Valadão e Milanesi (2016); e, Cerqueira (2008) contribuem na articulação da discussão com os dados empíricos.

Para a análise das pesquisas, os dados foram agrupados considerando a busca pela identificação dos conhecimentos mais recorrentes indicados. Desse processo, podemos afirmar que: 1) a pesquisa já definia a alfabetização como elemento do objetivo de investigação (03 pesquisas); ou 2) no processo de análise da escolarização, os pesquisadores identificaram a leitura e a escrita, o raciocínio lógico e as AVDs como conhecimentos trabalhados.

Analisar esses dados implica, primeiramente, em apresentar o currículo oficial definido pelos documentos curriculares nacionais. De acordo com os documentos oficiais, como as Diretrizes do Ensino Fundamental da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, o currículo deve ser estruturado a partir dos componentes curriculares obrigatórios, sendo eles: Linguagem – língua portuguesa, língua materna, língua estrangeira moderna, artes e educação física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas – história e geografia; e Ensino Religioso. Além disso, devem contemplar conhecimentos que contribuam para o sentido da vida social, cultural e do cotidiano da comunidade escolar, bem como aspectos relacionados à tecnologia, arte, esportes, corpo e saúde (Brasil, 2010).

Existem duas etapas no ensino fundamental: os anos iniciais e os anos finais. Para os anos iniciais do ensino fundamental, o currículo valoriza as situações lúdicas de aprendizagem, articulando as experiências vivenciadas, a autonomia do corpo e seus movimentos, o desenvolvimento da criticidade, a apropriação do sistema de escrita e a interação social. Já nos anos finais do ensino fundamental, surgem desafios de maior complexidade, devido à organização dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, ampliando os vínculos pessoais e afetivos, as capacidades intelectuais e a abstração.

Existem duas etapas no ensino fundamental: os anos iniciais e os anos finais. Para os anos iniciais do ensino fundamental, o currículo valoriza as situações lúdicas de aprendizagem, articulando as experiências vivenciadas, a autonomia do corpo e seus movimentos, o desenvolvimento da criticidade, a apropriação do sistema de escrita e a interação social. Já nos anos finais do ensino fundamental, surgem desafios de maior

complexidade, devido à organização dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, ampliando os vínculos pessoais e afetivos, as capacidades intelectuais e a abstração.

Além disso, esses conhecimentos identificados percorrem a escolarização de forma indeterminada, pois não são transmitidos de maneira fixa ou pré-definida, considerando que a educação é um processo dinâmico que pode variar conforme a perspectiva do professor, a abordagem do conteúdo ensinado e o modo como a escola reconhece o processo de escolarização.

Diante disso, a partir do Estado do Conhecimento, discorreremos sobre a forma como esses conhecimentos foram analisados nas pesquisas.

4.4.1 Leitura e escrita – entre o tradicional e as práticas contextualizadas

Essa perspectiva de leitura e escrita se aproxima da tendência de currículo apresentada como alfabetização e letramento, por estar imbuída de conteúdos ou de práticas que notoriamente estão associadas nas aprendizagens de identificação ou decodificação dos códigos de leitura e escrita no processo de escolarização.

Os documentos norteadores servem como base para a organização escolar e curricular, além de contribuir para a organização da ação docente. No entanto, não devem ser seguidos inteiramente em sua totalidade, pois podem impor uma metodologia ou uma perspectiva que não condiz com a realidade escolar na qual professores e alunos estão inseridos. Sobretudo na escolarização de alunos com deficiência intelectual, é essencial considerar suas necessidades de aprendizagem, que abrangem não apenas as dificuldades elementares de acesso ao currículo, mas também suas necessidades fisiológicas, biológicas e sociais.

Sobre a alfabetização, os documentos norteadores indicam as habilidades que se esperam nos anos iniciais do ensino fundamental, tal qual a BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59).

Percebe-se que há um foco na alfabetização, visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para seu uso em diferentes práticas da vida, como na comunicação e na aquisição de informações. Além disso, conforme as DCNEF/2010, é

recomendado que sejam apresentados e oportunizados aos estudantes novos olhares a partir da apropriação da leitura e da escrita (Brasil, 2010).

Para, além disso, a literatura especializada revela que os pais de alunos com deficiência intelectual matriculam seus filhos na escola com o interesse de que estes sejam alfabetizados, porque assim seus filhos teriam acesso aos bens culturais por meio da leitura e escrita (Lima; Mendes, 2011), revelando que é um dos motivos prioritários de frequentarem a escola.

As tendências curriculares para alunos com deficiência, apresentadas por Mendes, Valadão e Milanesi (2016), destacam que os professores enfatizam e priorizam as atividades de leitura e escrita. Entendemos que, para a escola, os professores e os pais de alunos com deficiência intelectual, há um desejo de inserção do sujeito no contexto histórico e cultural por meio da leitura e da escrita, visto como uma forma de integração do sujeito à sociedade.

Dessa forma, constatamos que 61,54% das pesquisas focaram na leitura e escrita, incluindo uma pesquisa colaborativa. As pesquisas revelaram que as práticas dos professores para desenvolver a leitura e escrita ainda são majoritariamente tradicionais, embora algumas já indiquem práticas com algum nível de contextualização. Percebemos que, no contexto da leitura e escrita, os métodos de ensino tradicionais continuam sendo um dos principais pilares da escolarização dos diversos alunos da escola, inclusive dos alunos com deficiência intelectual. Isso reforça que a escola ainda preserva uma estrutura e hierarquia sobre quais conhecimentos são considerados mais ou menos importantes, sobre quais conhecimentos são vistos como poderosos (Young, 2014).

Apesar da centralidade na alfabetização, identificamos que existe outra perspectiva que se apresenta a partir de um sentido de escolarização contextualizada, não de forma paralela à tradicional, mas que se torna oposta. Nesse sentido, as pesquisas de Mesquita (2016), Pires (2018), Monteiro (2019) e Cruz (2020) destacaram práticas ainda marcadas por uma perspectiva mais tradicional da alfabetização:

Nas entrevistas, no diário de campo, nas observações, tivemos confirmação de que Estrelinha conseguiu aprender o seu nome, as letras do alfabeto, os numerais, as cores, a leitura e a escrita de algumas palavras estudadas em sala de aula. (Mesquita, 2016, p. 136).

Observamos, por meio das propostas realizadas em todos os anos do Ensino Fundamental, com base nos vídeos de banco de dados do OPE, o enfoque das práticas curriculares na leitura e na interpretação de texto da Língua Portuguesa e em cálculos matemáticos no ensino da Matemática [...]. (Pires, 2018, p. 104).

Diante disto, —Virosl e —Rioll começaram a copiar, mas novamente não conseguiram concluir. —Virosl, então, se aproximou da professora e explicou que, quando eles não conseguiam concluir a cópia, eles recebiam uma cópia impressa do conteúdo. Em face desta informação, a professora respondeu que cada professor era diferente e insistiu que eles deveriam tentar. Ela também informou que ela teve que aprender e que ninguém fez por ela. —Virosl e —Rioll, não retomaram a cópia e ficaram inquietos durante o tempo restante da aula. (Monteiro, 2016, p. 121).

O apoio das tecnologias respondeu aos anseios e angústias dos professores em relação à necessidade de os aprendizes construírem pré-requisitos para a aquisição de novas habilidades, como o avanço na produção textual, por exemplo. (Cruz, 2020, p. 183).

Os excertos apresentam as características próprias de um processo de escolarização com ênfase nas habilidades de leitura e escrita, demarcando como se deu o processo de aprendizagens de alunos com DI, mas que também são empregados na escolarização de diferentes sujeitos da escola.

Além desses, é possível identificar também que existe uma perspectiva de escolarização marcada pelo estereotipo da deficiência tal qual a pesquisa de Silva (2016) sinaliza:

A mediação e o uso da linguagem e signos fizeram com que Edward elaborasse conceitos nessas aulas, com contribuições que outros alunos, sem acometimento de deficiência, não teriam condições de fazer. Edward não leu e nem escreveu, expressou-se por meio de desenhos. Nossa inquietude está na qualidade das mediações estabelecidas pelo professor da sala regular que não —dá conta de alfabetizar alunos com diferentes habilidades, visto que é uma das importantes funções da escola, lugar instituído para esse fim. (Silva, 2016, p. 110).

Neste excerto, observa-se que a deficiência é identificada como o motivo pelo qual o aluno conseguiu realizar uma atividade escolar mais complexa, indicando que sua escolarização continua sendo marcada pela percepção da deficiência, e não pela do sujeito. Contudo, percebe-se um nível de contextualização da atividade, que se distingue pela mediação e pela aplicação de outras estratégias de ensino, além da leitura e escrita. Essas pesquisas correspondem a 62,5% e também revelaram que as práticas dos professores, no que diz respeito à escolarização de alunos com deficiência intelectual, ainda estão influenciadas por um viés capacitista, caracterizado pela compilação, mecanização e repetição.

No entanto, verifica-se que 37,5% identificam um avanço no que se refere a essas práticas, pois estão mais centradas no contexto e na função social da escrita. Sendo assim, as

pesquisas de Carvalho (2019), Silva (2020) e Pereira (2020) tratam da alfabetização de uma forma mais contextualizada a partir de uma perspectiva do letramento social¹³:

Ao sugerirmos um trabalho com práticas de letramento, por meio de gêneros discursivos diversos (bilhete, convite, listas, receitas, leitura de histórias fictícias, relatos, debates etc.), vimos Nil e os demais alunos de sua sala de aula envolvidos em atividades de linguagem, tanto orais como escritas. (Carvalho, 2019, p. 136)

Durante toda a investigação percebemos a predominância do método fônico nas práticas pedagógicas de alfabetização da professora Conceição, sobretudo, aquelas voltadas para Clarice. É importante destacar que, mesmo com a utilização do método fônico, as propostas de ensino da língua escrita eram contextualizadas e levavam em consideração a circulação social da língua. (Silva, 2020, p. 154)

As atividades pedagógicas utilizadas pelas docentes com intenção de práticas inclusivas aos alunos com DI foram organizadas de maneira diferenciada e diversificada, mas sempre com a perspectiva de preservação do currículo comum. (Pereira, 2020, p. 173)

Quanto ao ensino contextualizado, as práticas e estratégias utilizadas buscam incluir os alunos em diferentes meios de linguagem presentes na vida cotidiana, seja no ambiente escolar ou fora dele. Isso é realizado por meio de atividades diversificadas, abrangendo diferentes formas e gêneros da escrita e da fala.

Vale ressaltar que as pesquisas nesta categoria se concentram, em sua maioria, nos anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo do 1º ao 5º ano. A pesquisa de Mesquita (2016) foca no 1º ano do ensino fundamental; Monteiro (2019) refere-se ao ensino fundamental I (anos iniciais); Carvalho (2019) aborda o 2º ano do ensino fundamental; Silva (2020) analisa o 3º ano do ensino fundamental; e Pereira (2020) também trata do 2º ano do ensino fundamental.

Essa ênfase na alfabetização ocorre durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental, momento em que o aprendizado da leitura e da escrita é intensificado, sendo considerado crucial para o desenvolvimento. Além disso, há o sentido atribuído às práticas escolares e dos professores, relacionado à forma como as práticas de ensino são conduzidas e como o trabalho docente é percebido no cotidiano da escolarização dos alunos.

¹³ O letramento segundo Soares (1998), é um resultado do qual os sujeitos apreenderam as práticas sociais de leitura e escrita, dessa maneira, interagem e participam das diferentes formas de comunicação a partir da linguagem como um produto histórico e social.

As demais pesquisas estão voltadas para os anos finais do ensino fundamental. Silva (2016) realiza um estudo com foco nos anos finais do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Pires (2018) abrange o ensino fundamental completo, enquanto Cruz (2020) analisa o 2º segmento da EJA, que também corresponde aos anos finais do 6º ao 9º ano.

No entanto, observamos que os conhecimentos obrigatórios parecem estar direcionados prioritariamente à alfabetização na escolarização de alunos com deficiência intelectual, pois geralmente os conteúdos estão atrelados ao ensino de língua portuguesa e matemática.

Foi possível perceber, nas onze filmagens analisadas, as práticas curriculares voltarem-se à decodificação da Língua Portuguesa, com foco no treino da leitura e na interpretação de texto e no trabalho de códigos matemáticos, principalmente nas operações básicas (em todas as etapas do Ensino Fundamental analisadas), com exceções de práticas que buscaram alternativas para a explicação de determinado conhecimento. (Pires, 2018, p. 123).

Disciplinas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática, ganham centralidade, e as habilidades que os alunos precisam desenvolver são estruturadas com base nelas. Essa imposição reflete uma característica da educação em que —o modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar (Young, 2011, p. 611).

Isso é perceptível em determinados momentos, quando observamos que, mesmo que as pesquisas estejam voltadas para os anos iniciais ou finais do ensino fundamental, sejam elas tradicionais ou contextualizadas, ainda se concentram nos mesmos conteúdos de alfabetização. Dessa forma, a maneira como esses conhecimentos são ensinados, ou como ganham centralidade no currículo, ocupa um lugar de prioridade, limitando o contato dos estudantes com outras áreas do conhecimento.

Observamos uma preocupação com os conteúdos mais recorrentes no currículo escolar, pois estes acabam se tornando o foco central das avaliações e, conseqüentemente, das classificações. Ressalta-se que um dos principais desafios para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto da escola comum está relacionado ao meio de avaliação, cujos resultados muitas vezes enfatizam o fracasso escolar desses alunos ou até mesmo sua exclusão. Isso ocorre porque a avaliação assume um caráter classificatório e excludente, ao considerar apenas quem aprende ou não os conteúdos escolares (Vasconcelos, 2014; Estef, 2018).

Lima e Mendes (2011) argumentam que a concepção amplificada da educação inclusiva resulta na presença de todos os alunos em um mesmo ambiente. No entanto, essa

abordagem coloca os alunos com deficiência no mesmo tempo, na mesma forma e no mesmo ritmo, desconsiderando as necessidades individuais de cada estudante. Isso os insere em uma estrutura que promove exclusões ou transfere ao próprio estudante a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Em relação a isso, também se evidenciam os limites da escolarização de alunos com deficiência intelectual. Esses alunos apresentam diferentes características físicas, motoras, cognitivas e emocionais, que estão associadas tanto a aspectos individuais quanto a fatores conjuntos.

Um aluno pode apresentar um grau maior ou menor de aprendizagem em relação aos demais, vivenciando o processo de aprendizado de diferentes formas e em tempos variados, diferenciando-se uns dos outros. Nessa perspectiva, destaca-se que os limites não devem ser definidos pelos conteúdos oferecidos, e sim que os conhecimentos precisam ser conduzidos de forma prática, com a criação de possibilidades e alternativas capazes de efetivamente promover uma educação inclusiva.

4.4.2 Raciocínio lógico – as dificuldades de aprendizagem

O raciocínio lógico que se apresenta aqui faz referência à tendência de currículo voltado ao treino compensatório, uma vez que, as atividades e os mecanismos de ensino-aprendizagem têm como foco a repetição e a memorização de diferentes tipos de conceitos que envolvem a classificação, reconhecimento e agrupamento de informações.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento) – AAIDD (2010) apresenta as dimensões que envolvem o conceito de deficiência intelectual e logo na dimensão I das habilidades intelectuais são apresentados aspectos do desenvolvimento dos alunos considerando os conceitos científicos para capacidades de realizar raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreender ideias complexas e aprendizagem mediante experiências (Milanez, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental destacam que, dos anos iniciais para os anos finais desse ciclo, ocorre uma transição das etapas biológica e formativa dos alunos, da infância para a adolescência. Nesse sentido, os conhecimentos devem ser adequados ao desenvolvimento crítico e à autonomia dos estudantes, permitindo-lhes avaliar as diferentes fontes de informações que lhes são apresentadas. Dito isso, o parecer homologado referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos corrobora para que os currículos sejam estruturados de forma a contemplar tanto

a continuidade quanto a progressividade das aprendizagens, respeitando as características e necessidades específicas de cada etapa:

Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (Brasil, 2010, p. 9).

Compreendemos que as estratégias para o desenvolvimento do raciocínio lógico no currículo devem integrar as diferentes etapas da vida cotidiana dos estudantes aos conhecimentos das diversas áreas do saber. Isso visa favorecer o desenvolvimento pessoal de cada aluno, de modo que eles possam adquirir a capacidade de organização, análise de situações e, por fim, autonomia para a tomada de decisões.

A ideia de raciocínio lógico foi introduzida nesta discussão com base em informações provenientes de teses e dissertações, das quais 46,15% abordam noções de pareamento, sequenciamento, comparação e distinção nos conteúdos voltados para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Observa-se, porém, que não havia uma preocupação em desenvolver, de fato, conteúdos mais elaborados, conforme será detalhado adiante.

Deve-se ressaltar que essa forma de organização, acesso e ensino do currículo para alunos com deficiência, de maneira geral, é considerada uma estratégia para superar as limitações impostas pela deficiência, focando nas habilidades cognitivas, motoras e de raciocínio lógico. Assim, essa abordagem se apresenta como uma tendência a estar constantemente presente ou, de forma mais incisiva, a ser supervalorizada no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Além disso, também se buscam alternativas para a inserção social e cultural desses sujeitos, especialmente nas atividades escolares, com o objetivo de promover a aceitação por parte dos demais alunos (Mendes; Valadão; Milanesi, 2016; Sá, 2022).

As pesquisas de Santos (2015), Fonseca (2016) e Reis (2022) resultam em 50% dos trabalhos e fazem referência aos anos iniciais do ensino fundamental indicando que as aprendizagens dão ênfase nas aprendizagens de memorização, ou, de conteúdos matemáticos:

Pensando nas atividades oferecidas a Isabela no espaço da sala de aula regular, percebe-se que em várias delas foram dirigidas para o desenvolvimento compensatório, uma vez em que se dirigem para a memorização, que foi uma possível estratégia, ou seja, o decorar palavras, a princípio sem um sentido pessoal (Santos, 2015, p. 90).

Com tudo, essa avaliação quantitativa ainda evidenciava a memorização de conteúdos propostos e a restrita participação de alunos com DI nos processos avaliativos interligados à ausência de um direcionamento no ensino da leitura e escrita (Fonseca, 2016, p. 260).

No que se refere ao campo matemático, H. dominava a sequência numérica até o número 20, fazendo a representação dos algarismos e a correlação destes às respectivas quantidades. A estudante realizava operações de adição e subtração por meio de representações de imagens e com apoio (Reis, 2022, p. 73).

Na identificação das dificuldades de aprendizagem de conteúdos matemáticos, os professores utilizam e manuseiam diversos materiais pedagógicos, buscando um ensino mais concreto para os alunos. Esses recursos, de natureza visual, contribuem para o desenvolvimento da noção de abstração e da resolução de problemas matemáticos. Isso pode ser observado em práticas como —[...] uso das tampinhas de garrafas plásticas para ilustrar concretamente a operação matemática (Fonseca, 2016, p. 204), ou quando —a professora primeiramente monta o planejamento da aula com Isabela, colocando figuras para ilustrar a sequência: oração, escrita do nome, calendário, história e atividade (Santos, 2015, p. 65), e ainda em situações como —[...] a estudante fez marcações relacionando numeral/quantidade a partir das imagens, fez contas simples de adição com o apoio do material dourado e de sequência lógica com imagens (Reis, 2022, p. 104).

Sobre as dificuldades, Sierra e Facci (2011) apontam que uma criança com —capacidades normais consegue utilizar diferentes recursos para ativar e ampliar sua memória. Por outro lado, uma criança com deficiência intelectual enfrenta dificuldades para usar instrumentos e para aplicar racionalmente suas funções naturais. No entanto, mecanismos e instrumentos culturais podem ser mobilizados durante a aprendizagem, permitindo a compensação por meio do uso da memória.

Moscardini (2011) destaca que os conteúdos mais frequentemente abordados com alunos com deficiência intelectual são atividades relacionadas ao campo matemático, com foco direto em operações matemáticas, tabuada, quantidade, dividendo, conjuntos, contagem e reconhecimento numérico. O autor também observa que, em determinados momentos, esses alunos foram impedidos de realizar ou deixaram de exercitar atividades que poderiam desenvolver habilidades mais complexas. Isso ocorreu devido à priorização de atividades pontuais centradas exclusivamente no raciocínio lógico, na memorização e na atenção voluntária.

Sacristán e Gomez (2007), ao discutirem o currículo explícito e o currículo oculto, apontam que este último está relacionado ao discurso entre o que se afirma ensinar e o que, de fato, deve ser ensinado. O currículo oculto se aproxima das dificuldades dos alunos, pois é nele que se acentuam as demandas destinadas a eles. Além disso, soma-se a essa perspectiva o sentido atribuído a uma habilidade como fator determinante para a integração social do aluno, algo que foi constatado em uma das pesquisas realizadas:

[...] Isabela quer participar como as outras crianças, requisita seu direito de aluna, ela não quer ser diferente, fato este que ela criou sua própria estratégia para participar da aula, ela utilizou-se da estratégia de decorar as falas. (Santos, 2015, p. 76).

Durante o ano escolar a professora Julia foi desafiando Isabela a decorar sequência de palavras, depois frases, a auxiliou a construir frases, foi —compensando a dificuldade em escrever em facilidade ao falar [...] (Santos, 2015, p. 86).

Os excertos apontam a importância da aprendizagem de determinados conteúdos por meio da memorização, permitindo que os alunos participem das atividades escolares e, assim, se sintam incluídos e envolvidos, como os demais colegas. Essa análise revela que as práticas derivadas do currículo oculto estão impregnadas de normas sociais, valores éticos e processos de socialização, vinculados a uma dimensão sociopolítica (Sacristán; Gomez, 2007).

As demais pesquisas representam também 50%, incluindo os trabalhos de Mendes (2016), Silva (2016) e Cruz (2020), sendo que este último faz referência à EJA. Essas pesquisas referem-se aos anos finais do ensino fundamental e, ao serem investigadas, identificamos que os conhecimentos abordados estão voltados à classificação e comparação, sem que seus resultados sejam problematizados. Tal abordagem demonstra uma mera identificação e agrupamento, sem uma finalidade concreta na realização das atividades.

Essas pesquisas são realizadas no ambiente da sala de ensino regular, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tanto no contexto da sala comum quanto no AEE, são desenvolvidas atividades que visam promover as aprendizagens cognitivas de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, é fundamental considerar que os alunos devem ser incentivados a aprimorar habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, à linguagem e à memória, de maneira que essas competências estejam integradas, e não dissociadas, do currículo escolar (Milanez, 2013).

Observamos que há uma expectativa para que os alunos desenvolvam determinadas habilidades, como elaboração, apropriação e retenção de conceitos, aplicadas à classificação e

categorização de animais de acordo com suas semelhanças (Silva, 2016); memorização e classificação (Mendes, 2016); além de sintetização, organização, associação de imagens, comparação e classificação (Cruz, 2020). Contudo, essas habilidades são frequentemente trabalhadas por meio de tarefas repetitivas, o que pode resultar na falta de interesse dos alunos ou no cumprimento das atividades apenas como uma obrigação escolar.

Identificamos que o papel principal tem sido desempenhado pelo professor, atuando como mediador responsável durante o desenvolvimento das atividades. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos, as estratégias de mediação no ensino, utilizando diferentes materiais pedagógicos, revelam-se essenciais para a formação do pensamento abstrato. Além disso, destaca-se a importância de materiais pedagógicos visíveis e manipuláveis no processo de ensino, pois eles proporcionam aos alunos um contato direto, funcionando como ferramentas de apoio para o aprendizado.

A mediação pedagógica realizada pelos professores desempenha um papel significativo na interação dos alunos dentro do contexto escolar e no uso de diferentes materiais. Oliveira (2016, p. 79) afirma: —[...] acreditamos que a relação entre memória e imaginação nos leva a compreender que temos que ampliar a experiência do sujeito para solidificar sua atividade criadora, visto que a última está apoiada na apropriação das experiências sociais. Essa abordagem destaca a relevância das possibilidades lúdicas no desenvolvimento do pensamento abstrato

A metacognição —[...] é capaz de ativar processos de raciocínio frente a uma dada situação no desenvolvimento de habilidades de autorregulação e gerenciamento para corrigir formas de raciocinar, permitindo o redirecionamento de formas de pensar (Coelho; Sodré, 2019, p. 474). Tem sido apresentada como uma estratégia eficaz para que alunos com deficiência intelectual adquiram autoconhecimento sobre como executaram uma determinada atividade, levando-os a tomar consciência tanto do processo quanto do resultado.

A metacognição, cujo significado etimológico é para além da cognição, é a reflexão sobre sua ação, é pensar a sua ação, é a consciência dos atos mentais que são utilizados numa situação de resolução de problemas. Existem quatro grandes estratégias metacognitivas: antecipar a natureza e as implicações do problema; comparar e selecionar as estratégias de execução pertinentes; planejar as estratégias escolhidas, e controlar e regular o processo de resolução do problema (Figueiredo; Poulin; Araruna, 2016, p. 33).

Observa-se que essa estratégia é empregada para estabelecer uma relação lógica entre o conhecimento em exercício e a resolução de problemas, bem como em atividades

processuais que demandam habilidades específicas, como planejar, selecionar e comparar. Essa abordagem corrobora as ideias identificadas nos dados das pesquisas apresentadas neste estudo.

É importante enfatizar que o desenvolvimento das habilidades de raciocínio lógico para alunos com deficiência intelectual (DI) desempenha um papel essencial em sua aprendizagem. Entretanto, as pesquisas analisadas, em diálogo com autores como Sierra e Facci (2011) e Moscardini (2011), revelam que as atividades propostas costumam estar caracterizadas por uma abordagem predominantemente lógica ou psicologizante, na maior parte do tempo.

4.4.3 Atividades de Vida Diária/Atividades de Vida Práticas – AVDs/AVPs

A partir das análises identificamos que as Atividades de Vida Prática e Atividades de Vida Diária também fazem referência a um tipo de tendência de currículo, que são os treinos de prontidão/preparação referente a participação, comportamento e da concentração. Que não são necessariamente conhecimentos oriundos da seleção de currículo, mas que se constitui enquanto elemento significativo do processo de aprendizagem de alunos com DI.

As atividades de vida diária também foram identificadas como um dos tipos de conhecimentos valorizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Embora não tenham sido formalmente elencadas por Mendes, Valadão e Milanesi (2016) como uma organização curricular específica, conseguimos identificá-las como parte das estruturas curriculares destinadas a esses alunos. Essas atividades aproximam-se das práticas voltadas para a preparação dos estudantes para o convívio social, autonomia e desenvolvimento comportamental, conforme apresentado pelas autoras mencionadas.

Identificamos que, do total de pesquisas analisadas neste trabalho, 30,76% fazem referência às Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades de Vida Prática (AVPs). Entre essas, destacam-se: a pesquisa de Monteiro (2019), com foco no ensino fundamental I; Carvalho (2019), voltada ao 2º ano do ensino fundamental; Silva (2020), referente ao 3º ano do ensino fundamental; e Cruz (2020), que aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos finais do ensino fundamental.

Essas pesquisas fazem referência a aprendizagens que, embora não sejam comumente previstas no currículo nacional, são selecionadas para integrá-lo. Elas se apresentam como conteúdos atitudinais, englobando aspectos como comportamento, socialização, interação, participação, concentração e autonomia. Esses conteúdos são direcionados a conhecimentos essenciais para o cotidiano e para o convívio social.

Segundo Zabala (2014, p. 22), os conteúdos procedimentais abrangem métodos, destrezas, habilidades e estratégias organizadas de maneira ordenada, com o objetivo de atingir um propósito específico. Para identificá-los, o autor apresenta parâmetros que os caracterizam, como: a linha motor-cognitivo, que inclui conteúdos como saltar, recortar e espetar, além de inferir, ler ou traduzir; o volume de ações, podendo ser muitas ou poucas, como saltar, espetar, calcular e traduzir, ou ler, desenhar e observar; e de ordem e sequência, como atividades repetitivas ou aquelas voltadas ao desenvolvimento de estratégias, como leitura e/ou aprendizagem.

As pesquisas analisadas destacam que as aprendizagens e conteúdos empregados na escolarização de alunos com deficiência intelectual incluem os conteúdos procedimentais como elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Esses conteúdos são indispensáveis porque estão intrinsecamente ligados à formação social das pessoas. Além disso, as pesquisas identificam que os conteúdos procedimentais fazem parte da escolarização de alunos com deficiência intelectual, valorizando a autonomia e a independência. Essas características podem também ser associadas às Atividades de Vida Diária (AVDs) e às Atividades de Vida Prática (AVPs), que englobam aspectos relacionados ao lazer, à vida comunitária, ao transporte e à participação social. Essas atividades visam proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem nos ambientes escolar, familiar, cultural e comunitário.

Cerqueira (2008) salienta que a autonomia e a integração social das pessoas com deficiência intelectual são os objetivos a serem alcançados quando se adota esse ensino, por isso:

Esses objetivos se realizam em atividades diárias que devem ser incluídos no currículo como prioritários. Deve se começar trabalhando com os hábitos básicos como higiene, alimentação, cuidado pessoal, etc. Ainda o desenvolvimento da autonomia deverá centrar-se na aquisição de habilidades de autonomia pessoal tais como: saber orientar-se, deslocar-se sozinho ou ser capaz de utilizar os serviços comunitários de forma adequada. Esses objetivos vão sendo atingidos em etapas. (Cerqueira, 2008, p. 19)

Observa-se que as atividades de vida diária são elementos básicos da rotina de qualquer pessoa. Contudo, para pessoas com deficiência intelectual, a autonomia pode ser afetada em diferentes graus, dependendo da gravidade da deficiência. Fonseca, Freitas e Alves (2020) corroboram que essas atividades são essenciais, não apenas para o desenvolvimento da autonomia, mas também como um importante suporte para as famílias. Frequentemente, as

famílias, sobretudo as mães, sentem-se sobrecarregadas e acabam abrindo mão de inúmeros planos pessoais para atender às necessidades de seus filhos.

Dessa forma, os conteúdos também estão presentes na escolarização dos demais alunos que fazem parte da escola, contribuindo para promover a inclusão social, o respeito e a cooperação. No entanto, quando esses conteúdos não são integrados à vivência da prática escolar ou às práticas pedagógicas dos professores, há uma tendência de criar barreiras atitudinais. Essas barreiras são definidas como —[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

De acordo com Pacheco (2019), compreendemos que muitas dessas atitudes não estão centradas no ensino ministrado pelo professor ou no processo de aprendizagem do aluno, mas sim nas relações estabelecidas. Essas relações carregam significados associados a valores, pensamentos e ações.

Por isso, ao analisarmos as pesquisas, observamos menções como: —a participação deles nas aulas era precária e eles não prestavam atenção (Monteiro, 2019); —percebo que Nil permanece muito tempo fora da sala de aula (Carvalho, 2019); —atividades levava um tempo maior que o das outras crianças por não conseguir uma concentração (Mesquita, 2015); e nos —aspectos condicionantes e elementares: interação, motivação, linguagem, escrita/digitação (Cruz, 2020) no uso de tecnologias. Esses contextos estão interligados às regras de comportamento e participação, que muitas vezes não acompanham as especificidades dos estudantes. Como resultado, esses alunos enfrentam dificuldades para manter ou seguir relações em conformidade com os padrões sociais e escolares impostos.

Por outro lado, detectamos - a partir das análises - que a falta de concentração nas atividades propostas pode ocorrer por serem predominantemente pouco atrativas na escolarização desses alunos, e isso é salientado nas pesquisas quando:

[...] as salas de aulas são muito cheias, falta estrutura e materiais para práticas pedagógicas diferenciadas e os professores não se sentem capacitados para atuar junto aos alunos com DI (Monteiro, 2019, p. 95).

[...] a escola precisa adquirir materiais pedagógicos como forma de enriquecer o planejamento. Utilizam [...] materiais confeccionados por eles [...] Precisam também de mais apoio pedagógico com relação aos planejamentos (Mesquita, 2015, p. 137).

Pode-se observar que, para além das próprias dificuldades pessoais dos alunos com DI, existem também dificuldades de cunho pedagógico e estrutural da escola, que se apresentam

na carência de materiais adaptados que possam dar incentivo ou suporte ao trabalho docente e para as aprendizagens desenvolvidas

Nesse contexto, há pesquisas que criticam a supervalorização das atividades de vida diária destinadas aos alunos com deficiência intelectual, pois geralmente estão associadas a um currículo funcional, comumente adotado em escolas especializadas, onde há pouca ou nenhuma preocupação com o ensino de conhecimentos especializados. Essas pesquisas também já apontavam a ausência de estudos que contribuíssem para o ensino de habilidades acadêmicas aos alunos com algum comprometimento cognitivo (Benitez; Domeniconi, 2015; Benitez et al., 2017).

4.5 Avanços e permanências no currículo para o processo de escolarização de alunos com DI

O Estado do Conhecimento nos permite ir além da caracterização das pesquisas sob o olhar investigativo, indicando novas propostas emergentes com base na análise das pesquisas acadêmicas, especialmente na quarta fase, denominada categorização propositiva. Identificamos avanços na escolarização de alunos com deficiência intelectual, bem como algumas permanências que ainda persistem em seu processo de escolarização.

Um número menor das pesquisas apresentam ganhos significativos a partir de uma aprendizagem pautada na perspectiva colaborativa, na qual os sujeitos pesquisados, durante o processo de escolarização, são efetivamente beneficiados pelo contato com diferentes pares durante a aprendizagem, seja com outros alunos, seja com os docentes, ou até mesmo com os próprios pesquisadores, no caso de pesquisas de metodologia colaborativa.

E algumas dessas pesquisas evidenciam que as trocas de experiências são essenciais no processo de aquisição dos diferentes conhecimentos. As pesquisas de Fonseca (2016), Silva (2016), Silva (2020) e Reis (2022) tomam como suporte a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, ao trabalharem especificamente com a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) e com o desenvolvimento histórico-social do sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é possível observar que as pesquisas de Pires (2018) e Monteiro (2019) sinalizam avanços na relação entre a sala regular e as SRMs, indicando que o trabalho colaborativo tem sido uma estratégia eficaz para o ensino dos alunos. Essa abordagem busca promover uma aprendizagem mais flexível, visando atender às necessidades individuais, sociais e coletivas, além de estimular suas máximas potencialidades.

A respeito do trabalho colaborativo, consideramos que esse tipo de oportunidade, ao aluno com deficiência e a todos os alunos, possibilita diferentes estratégias de ensino para a sala toda. Nos exemplos aqui demonstrados, a relação da professora especialista com a professora regente acontecia de forma que as duas eram professoras de todos os alunos, oportunizando explicações, materiais, recursos e estratégias para o envolvimento de todos nas atividades. (Pires, 2018, p. 121)

[...] a acessibilidade não pode ser entendida apenas no sentido físico do termo (realização da matrícula e espaços adaptados), significa também o acesso à participação e ao conhecimento de qualidade no contexto educacional por meio da valorização das potencialidades do estudante e do respeito às suas dificuldades, eliminação de barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica.

Isso se deve ao fato de que o ensino destinado ao aluno da escola, que tem direito à escolarização na sala regular e ao AEE como suplementação, deve ser desenvolvido em parceria. Essa parceria desempenha diferentes funções, como planejar e avaliar o aluno durante o seu processo de escolarização, visando à sua inclusão. (Ferreira; Mendes; Almeida; Prette, 2011).

De tal maneira, Braun (2012) salienta a importância de o aluno conseguir realizar aquilo que é proposto pela escola, considerando as condições reais para que sejam exequíveis por meio de um processo de ensino-aprendizagem dimensionado:

A possibilidade de ações educacionais colaborativas entre professores nos leva a crer que as finalidades da educação inclusiva poderiam ser mais palpáveis, já que todos se responsabilizariam pelo processo. E, que as ações no cotidiano escolar poderiam ser capazes de inibir caminhos que viessem a caracterizar o espaço do AEE como segregador, como vimos acontecer com as classes de progressão, classes especiais, classes de apoio e até mesmo com a antiga sala de recursos. (Braun, 2012, p. 47).

Apreendemos que, ao adotar essa perspectiva de ensino, assume-se responsabilidades que vão além do planejamento. Devem-se propor diferentes estratégias de aprendizagem para o aluno, valendo-se das flexibilizações, estipulando metas e objetivos. Por isso, —[...] o trabalho colaborativo é uma estratégia que pode contribuir para o planejamento e elaboração de adaptações dos conteúdos para o aluno com deficiência intelectual (Marques; Duarte, 2013, p. 91), pois exige um entrelaçamento e uma comunicação entre os professores para alinhar o ensino oferecido.

O ensino colaborativo também é uma estratégia para identificar as necessidades especiais e educacionais dos alunos com deficiência intelectual, reafirmando que cada estudante possui um tempo de aprendizagem diferente, sobretudo aqueles que apresentam

maiores dificuldades na assimilação de conteúdos escolares, sendo necessário o aprimoramento do ritmo escolar. Nessa perspectiva, o ensino estaria interligado às condições reais de aprendizagem dos alunos, com uma organização mais alinhada à realidade do sujeito, possibilitando maior autopercepção e autonomia.

A partir disso, percebemos que as pesquisas apontam para um processo de aprendizagem mais contextualizado e com maior aproximação da realidade vivida, despertando o interesse dos alunos em adquirir mais autonomia, controle e desenvolver autoconhecimento. Dessa maneira, é possível afirmar, com base nas pesquisas, que existe um avanço nas formas de pensar e propor a escolarização desses sujeitos, que não estão mais restritos às atividades de vida diária, anteriormente marcadas como um tipo de ensino destinado exclusivamente aos alunos com DI. Essa mudança é evidenciada nas pesquisas ao se interessarem em apresentar conhecimentos sistematizados e de interesse social, relevantes para todos os sujeitos que vivem em sociedade.

Corroborando com isso, Miranda e Pinheiro (2016) consideram que a contextualização é uma forma de oferecer ao aluno uma aprendizagem significativa, atribuindo sentido aos saberes adquiridos. Assim, esses conhecimentos podem ser articulados de maneira interdisciplinar, considerando que tal saber é constituído historicamente, socialmente e culturalmente, estando, portanto, em constante evolução. Além disso, as autoras destacam que, ao adotar essa abordagem, os estudantes com deficiência intelectual podem construir conceitos científicos, dado que é possível criar um ambiente favorável e um clima encorajador para a aprendizagem.

Pode-se apontar, como exemplo, o uso de figuras, desenhos, materiais concretos, recursos didáticos, práticas lúdicas e didáticas que contribuam como forma de contextualização de assuntos do cotidiano (Santana; Sofiato, 2019, p. 11).

Pensar em um ensino contextualizado nos remete a um processo de aprendizagem mais sensível, no qual não há a culpabilização do aluno, pois este, assim como qualquer outra pessoa, está sujeito a avanços e regressões. Contudo, é necessário compreender que as condições em que se encontram são distintas. Nesse sentido, não deve haver um excesso de individualização que limite o ensino apenas às áreas de interesse dos alunos, mas sim a disponibilização de diferentes conhecimentos, dos quais eles possam se beneficiar para seu uso pessoal diário, bem como experimentar outros saberes, tanto dentro quanto fora de seus contextos de interesse.

Enquanto às permanências, identificamos que ainda existe um conhecimento que é trabalhado da mesma forma para crianças, jovens e adultos, e isso se configura como uma

ideia *capacitista* que marginaliza os alunos com deficiência intelectual, com a lógica de que a aquisição de habilidades, de leitura e da escrita ainda são tidos como pré-requisitos para aprender outros conhecimentos.

Ao não se diferenciar um aluno com deficiência intelectual do ensino fundamental dos anos iniciais de um aluno dos anos finais, bem como ao não distinguir entre uma pessoa com deficiência intelectual adulta ou criança, observa-se uma organização curricular que estrutura os conhecimentos de forma igual para crianças e adultos, centrando-se nas aprendizagens de leitura e de escrita. A ausência dessa distinção indica que não há, de fato, um avanço significativo nesse aspecto, visto que os alunos, tanto no início quanto no final do ensino fundamental, seguem os mesmos objetivos ao longo do percurso escolar.

Essa é uma prática excludente, ancorada na deficiência enquanto parte limitadora do sujeito, uma vez que são empregadas aprendizagens pouco valorativas na sua escolarização. Isso revela que o estigma social ainda recai sobre a percepção do sujeito com deficiência como alguém incapaz, que não aprende e não se desenvolve. Percebo que essas questões estão relacionadas às barreiras impostas, que dificultam a escolarização dessas pessoas. Muitas vezes, elas não são devidamente assistidas, mas acabam sendo consideradas no processo de escolarização.

Quando a escola reconhece a diferença como uma problemática, e não como parte constitutiva dos sujeitos, as alternativas destinadas aos alunos assumem diferentes contornos, organizando-se no centro da instituição e das práticas educativas como ações de —adequação dos estudantes aos demais alunos e à forma como a escola já trabalha.

Matejec (2017) identifica que as dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual podem estar relacionadas a diferentes fatores, como a compreensão da leitura, a interpretação de textos, a organização e retenção de informações, as dificuldades na escrita e a noção de tempo e espaço. No entanto, essas dificuldades podem ser enfrentadas com estratégias de ensino que sejam realistas, cotidianas, investigativas e que despertem a curiosidade do aluno, contrapondo-se às atividades frequentemente esvaziadas de sentido ou empobrecidas de conhecimentos.

Outro fato percebido é que as práticas dos professores ainda apresentam fragilidades em compreender e respeitar as diferentes formas de aprendizagem. Os alunos, em suas particularidades, sejam com ou sem deficiência, devem ser percebidos como sujeitos do processo de escolarização, e as dificuldades de aprendizagem, de ensino e do próprio aluno atravessam esse processo.

As pesquisas indicam que a formação continuada tem sido o meio pelo qual os professores conseguem reconhecer as necessidades e características dos alunos, com o intuito de lhes garantir um melhor atendimento, além de reconhecer as particularidades e promover a troca de experiências e conhecimentos. A formação continuada tem sido a forma de profissionalização que possibilita oferecer suporte aos professores, uma vez que —a ausência de saberes [...] para lidar com os estudantes com deficiência durante a formação inicial e a carência de capacitação/formação continuada estiveram presentes na fala de cinco dos seis profissionais entrevistados na escola (Monteiro, 2019, p. 126). Assim, consideramos que os cursos de formação são elementos importantes, capazes de favorecer compreensões mais amplas sobre a escola e os processos de aprender e ensinar. A sua ausência, entretanto, influencia diretamente esses aspectos.

Sendo possível articular as pesquisas e a literatura do campo científico, com autores como Kassar (2014) e Pletsch, Araújo e Lima (2017), observa-se que a discussão também abrange diferentes aspectos formativos, como a formação destinada aos cursos de licenciatura para a educação básica, a formação de professores específicos para o atendimento da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, a qualidade das formações continuadas em nível de especialização e o conhecimento destinado aos alunos. Esses são alguns dos temas tratados nessas discussões.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como tema o currículo no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, tendo como objeto de pesquisa a partir do estado do conhecimento as teses e dissertações e, como problema de pesquisa, identificar os avanços e permanências nesse processo de escolarização. Para responder ao problema, baseamo-nos em uma pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento, com a análise dos dados realizada a partir da análise de conteúdo.

Para realizar as análises empreendidas, investiram-se nas discussões de conceitos centrais, cujas argumentações teóricas foram abordadas de acordo com os aspectos destacados pela problemática, como Currículo, Deficiência Intelectual, Escolarização e Tendências Curriculares, sendo cada um deles discutido com o apoio de autores de referência.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a escolarização de alunos com deficiência intelectual apresenta diferentes tipos de organização a partir do currículo, que adquire adjetivações conforme é percebido e aplicado a um público tão específico, principalmente em função da própria compreensão que se tem do sujeito com deficiência intelectual.

Dessa maneira, durante o desenvolvimento desta pesquisa, busquei compreender os conteúdos curriculares destinados aos alunos com deficiência intelectual, considerando a seleção do conhecimento e do currículo que mais se destacam nas teses e dissertações.

Apesar de focar no currículo, observou-se que as pesquisas que fizeram parte do levantamento diziam inicialmente discutir o currículo para alunos com DI. No entanto, ao serem analisadas notamos que as mesmas pesquisas não discutiam o processo de seleção do conhecimento, mas sim a organização da prática e do ensino. A partir desses elementos passamos a identificar indícios para identificar as tendências curriculares que predominam nas teses e dissertações.

Como resultado da pesquisa do estado do conhecimento, identificamos que, apesar de se pensar em um currículo para o ensino fundamental baseado nas áreas do conhecimento e no acesso aos alunos com deficiência intelectual, ainda predominam três grandes tipos de conteúdos: leitura e escrita, raciocínio lógico e atividades de vida prática e de vida diária (AVPs/AVDs).

Entre os avanços identificados, nota-se um progresso relativo no ensino colaborativo entre os professores das SRMs e da sala regular, especialmente na relação estabelecida entre diferentes sujeitos, como outros alunos, professores e a família. Além disso, o ensino contextualizado tem se destacado como uma estratégia de aprendizagem que se conecta aos

conhecimentos sistematizados, evidenciando que esses alunos não estão mais restritos às aprendizagens de vida diária.

Por outro lado, as permanências revelam que a escolarização de alunos com deficiência intelectual ainda está marcada por uma lógica de aprendizagem tradicional, ancorada em habilidades específicas de leitura e escrita. Destaca-se também que não há distinção entre alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, não se diferencia entre crianças e adultos. Esse aspecto impacta diretamente a maneira como o sujeito é percebido e como sua escolarização é conduzida, pois os conteúdos apresentados para crianças e adultos permanecem os mesmos ao longo de todo o percurso escolar.

Como conclusão, observa-se que a escolarização de alunos com deficiência intelectual ainda mantém centralidade nos conteúdos de leitura e escrita, considerados como requisito para a aprendizagem nas demais áreas do currículo escolar. Essa centralidade reflete uma permanência na percepção do sujeito a partir da deficiência e das dificuldades que ela apresenta.

As discussões e os apontamentos que se desenharam ao longo desta pesquisa nos levam a compreender que a escolarização de alunos com deficiência intelectual não é uma responsabilidade exclusiva do professor da sala regular ou do professor especializado. As dificuldades encontradas nesse percurso devem ser enfrentadas de forma compartilhada, combatendo a exclusão, a segregação e a infantilização desses alunos no contexto escolar e, consequentemente, na sociedade.

Dessa maneira, são implicadas demandas que visam à reorganização da estrutura curricular para atender aos diferentes alunos que frequentam a escola, incluindo aqueles com deficiências. Além disso, destaca-se a necessidade de formação inicial e continuada que forneça aos docentes instrumentos pedagógicos e estratégias que ofereçam suporte ao trabalho docente. É fundamental o reconhecimento de que a pessoa com deficiência intelectual, antes de tudo, é um sujeito, e que a deficiência atravessa sua escolarização de diferentes formas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, prevê-se que outras pesquisas sejam realizadas para compreender como ocorre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes etapas de ensino. É possível perceber que a limitação não reside no sujeito em si, mas nas condicionantes e problemáticas de ordem estrutural e organizacional da escola, que simplificam ou segregam o aluno a determinados tipos de conhecimentos.

A partir desta pesquisa, vislumbro possíveis apontamentos, como a desnaturalização das ideias *capacitistas*, a reconfiguração da lógica estrutural da escola e os investimentos na formação continuada de professores. Os esforços de pesquisa nessas perspectivas reforçam a ideia de que não existe um modelo único para a escolarização e o atendimento desses alunos. Nesse sentido, torna-se possível desenvolver uma visão diferente sobre a deficiência, uma percepção mais ampla do sujeito com deficiência intelectual e a valorização de conhecimentos diversos, que vão além do âmbito eminentemente acadêmico.

Diante desses achados, espera-se que a pesquisa venha a colaborar para se pensar de forma crítica esse processo de escolarização de alunos com deficiência, de forma mais específica, de alunos com deficiência intelectual. Sobretudo, fazer provocação aos pesquisadores do campo da educação especial em pensar e repensar as políticas educacionais que orientam e regulam o currículo no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

No que tange o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, espera-se que a pesquisa aqui desenvolvida sirva de motivação para continuar se pesquisando o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência no ensino fundamental, dado ao fato de que um elemento importante é evidenciado, que outrora os conhecimentos de sua escolarização eram eminentemente de atividade de vida diária, e a pesquisa aponta que ainda de forma tímida os conhecimentos selecionados passam a ser mais contextualizados.

É necessário um constante e vigilante acompanhamento das políticas educacionais e orientadoras, que vislumbram a educação especial e a inclusão de alunos com deficiência nas diferentes etapas e modalidades de educação, considerando que estes permeiam e assumem currículos, mobilizam práticas e as situações de aprendizagens que ocorrem na escola.

FONTES

CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual.** 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

CRUZ, Daniel Santos da. **Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos – EJA interventiva do Distrito Federa.** 2020. 223 f. Mestrado em Educação instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

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

MENDES, Regina da Silva. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MONTEIRO, Janete. **A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - Estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

MOZER, Thiago de Aquino. **O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível.** 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

PEREIRA, Andréa Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.** 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PIRES, Yasmin Ramos. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar.** 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

REIS, Wladimir Ferreira dos. **A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental.** 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SANTOS, Raquel Pierini Lopes dos. **O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SILVA, Andrialex William da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.** 2020 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, Cristiane. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 569-591, 2016.

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BENITEZ, Priscila *et al.* Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10.02.25.

BRASIL. **Portaria Conjunta nº 21**, de 25 de Novembro de 2020. Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0132, 2021.

CÁRNIO, Maria Silvia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, 2011.

CAVALCANTE, Maria Goretti. **Capacitação e inclusão laboral de um sujeito com diferença funcional intelectual na equoterapia do IFB Campus Planaltina-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2018.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. **Currículo Funcional na Educação Especial para o Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual de 12 a 18 Anos**. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado do Paraná, 2008.

COELHO, C. L. M.; SODRÉ, C. Z. Raciocínio lógico, avaliação interativa e ludicidade no contexto da inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 470–484, 2019.

CONRADO, Andreia Lunkes. **A pesquisa brasileira em Etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios**. 2005. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, Custódia Maria Araújo da. **O currículo e as necessidades educativas especiais: Práticas de adequação curricular no terceiro ciclo**. 2010. 144 . Tese (Doutorado em Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2010.

DOMINGOS, Leilane Clemente; CASAGRANDE, Samira. Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias alfabetizadoras. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 95-121, 2023.

ESTEF, SUZANLI. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 205, p. 23-34, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas —estado da artel. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pos-graduação**. 1994. 414 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; ARARUNA, Maria Rejane. Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLO, Ana Maria. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

FONSECA, Sarah Cecílio; DE CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; ALVES, Beatriz André. Investigação-ação com mães de pessoas com deficiência intelectual: a redução da sobrecarga como um projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-21, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 299-316, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 9, 2019.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 02, p. 193-208, dez. 2010.

KASSAR, Mônica de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, 1997.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 195-208, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. Trabalho colaborativo e adaptação curricular: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas, [S. l.]**, v. 14, n. 23, p. 87-104, 2013.

MATEJEC, Beatriz. Resolução de Problemas: a interpretação do aluno com deficiência intelectual. **Encontro Brasileiro De Estudantes De Pós-Graduação Em Educação Matemática**, v. 21, 2017.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, n. 66, p. 209-226, 2017.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica-uma prática de exclusão?. **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-27, e020010, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

MESQUITA, Amélia; SOBRAL, Renata. A trajetória escolar de um aluno com deficiência intelectual – as marcas da vivência na escola especial. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 50.1, 9 dez. 2019.

MIRANDA, Amanda Drzewinski de; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino da Matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 695-707, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOSCARDINI, Saulo. **Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 16, p. 715-728, 2009.

PLETSCH, Márcia; OLIVEIRA, Anna. O Atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, Simone; OLIVEIRA, Anna; MISQUIATTI, Andréa (orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina universitária, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise; DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva: organização e oferta do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 05-09, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia**, v. 9, n. 1, p. 290-311, 2017.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: estado da arte. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009.

PIRES, Yasmin MENDES, Geovana. Adaptar, Adequar, Diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 390-403, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RODRIGUES, Mariana Paganott. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e23811124794-e23811124794, 2022.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2017.

SACRISTÀN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

SIERRA, Dayane Buzzelli Sierra; FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, 2011.

SIMÃO, Valdirene Stiegler; TRENTIN, Valéria Becher; HOSTINS, Regina Célia Linhares. O Atendimento Educacional Especializado e a deficiência intelectual nas pesquisas de pós-graduação. In: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (orgs). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquenzi & Manzini: ABPEE, 2015.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Elany Cristina Barros da. **O conhecimento produzido sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular em dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2005 a 2019**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, 2021.

Souza, Sirleine Brandão de. **Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento CTS no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, 2003.

Vasconcelos, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: LS Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar [recurso eletrônico]. **Porto Alegre: Penso**, 2014.

APÊNDICE

Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
MESQUITA, Guida. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental' 01/06/2015 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.					
01	2015	Guida Mesquita	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Alfabetização; Deficiência intelectual. Inclusão escolar	O trabalho analisa como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observa o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
SANTOS, Raquel Pierini Lopes dos. O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão. 2015. 105 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.					
02	2015	Raquel Pierini Lopes dos Santos	O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	Currículo escolar; deficiência intelectual; adaptação curricular; perspectiva histórico-cultural	Neste estudo, tive como objetivo identificar como duas professoras realizam intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as mesmas, tomando como base os postulados de Vigotski sobre desenvolvimento e os caminhos de aprendizagens encontrados em seus textos sobre defectologia.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
FONSECA, Gessica Fabiely. Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva ' 10/05/2016 264 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.					
03	2016	Géssica Fabiely Fonseca	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Currículo escolar; Deficiência intelectual; Processos de alfabetização	O objetivo dessa tese foi analisar o planejamento e a prática curricular no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola natalense.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
MENDES, Regina da Silva. A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de itajaí – SC' 25/02/2016 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade					

do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.					
04	2016	Regina da Silva Mendes	A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de itajaí – SC	Escolarização; Atendimento educacional especializado. Cultura escolar	o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas culturais de escolarização de alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes de Ensino Fundamental e salas de recursos multifuncionais (SRM) de uma escola da rede regular de ensino do município de Itajaí-SC.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
SILVA, Cristiane da. Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos' 25/02/2016 135 f. Mestrado em Educação instituição de ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.					
05	2016	Cristiane da Silva	Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos	Deficiência Intelectual; Escolarização; Elaboração Conceitual; Sala de Recursos multifuncionais; Salas de ensino comum.	a presente dissertação teve como propósito examinar o processo de construção de conceitos de dois alunos com Deficiência Intelectual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede comum de ensino, de um Centro Educacional Municipal de Balneário Camboriú (SC), os quais, no contraturno, frequentavam a sala de Recursos Multifuncionais (SRM).
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
PIRES, Yasmin Ramos. Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar. 2018. Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina) Florianópolis/SC, 2018.					
06	2018	Yasmin Ramos Pires	Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Práticas Curriculares; Currículo; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva.	Esta pesquisa teve por objetivo investigar o que denominamos de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular nas práticas curriculares do Ensino Fundamental para os alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula regular.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
MONTEIRO, Janete Lopes. A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC). 05/06/2019 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.					
07	2019	Janete Lopes Monteiro	A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis	Deficiência intelectual; Inclusão escolar; "Ofício de aluno"; Participação; Sociologia da infância	O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a participação de crianças com Deficiência Intelectual (DI) no seu processo de escolarização, articulando-o com a legislação e as políticas públicas de inclusão, da perspectiva teórica da

			(SC).		Sociologia da Infância (SI) na interface com a educação inclusiva.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual' 15/08/2019 150 f. Doutorado em Educação instituição de ensino: Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.					
08	2019	Cláudia Adriana Silva de Mello	O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual	Perspectiva histórico-cultural; Teoria enunciativo-discursiva; Letramento social; Alfabetização; Práticas pedagógicas; Deficiência intelectual.	tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas, com foco no letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
PEREIRA, Andrea Carla Bastos. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: pratica docente nos anos iniciais do ensino fundamental publico ludovicense' 28/09/2020 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA.					
09	2020	Andrea Carla Bastos Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: pratica docente nos anos iniciais do ensino fundamental publico ludovicense'	Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual; Prática Docente. Educação Básica	O objetivo geral foi analisar como ocorria a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. Caracterizou-se como uma pesquisa de campo, documental, descritiva, quantitativa e qualitativa com base em elementos do método dialético.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
SILVA, Andrialex William da. Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual' 18/02/2020 183 f. Mestrado em Educação instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.					
10	2020	Andrialex William da Silva	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual	Práticas pedagógicas; Alfabetização; Deficiência intelectual; Inclusão.	esse trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
MOZER, Thiago de Aquino. O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível' 14/12/2020 117 f. Mestrado em Educação instituição de ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória biblioteca depositária: biblioteca central da UFES.					
11	2020	Thiago de Aquino Mozer	O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível	Ensino da Língua Inglesa; Deficiência Intelectual; Ensino Fundamental; Educação Especial; Educação Inclusiva	teve como objetivo geral: investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa por alunos com Deficiência Intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
CRUZ, Daniel Santos da. Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e					

adultos –eja interventiva do Distrito Federa' 25/08/2020 223 f. Mestrado em Educação instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília, 2020.					
12	2020	Daniel Santos da Cruz	Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos – eja interventiva do Distrito Federal	EJA Interventiva; Tecnologias.Inclusão	este estudo buscou compreender como as tecnologias podem ser incorporadas à prática pedagógica intencionada para dar respostas às demandas educacionais e potenciais específicos dos aprendizes do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos -EJA Interventiva do Distrito Federal. Caracterizando-a como uma forma de oferta de turma da modalidade EJA,
Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-Chave	Objetivo
REIS, Wladimir Ferreira dos. A utilização de Tecnologias Móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental.' 25/01/2022 170 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, DF, 2022.					
13	2022	Wladimir Ferreira Reis	A utilização de Tecnologias Móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental	tecnologias móveis; mediação pedagógica; deficiência intelectual; educação inclusiva	Este estudo de mestrado buscou compreender a utilização de tecnologias móveis na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual integrantes do 4º ano do ensino fundamental público do Distrito Federal, numa perspectiva inclusiva.

APÊNDICE II: BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
01	2015	Guida Mesquita	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Mestrado	O trabalho analisa como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observa o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais .	Utiliza uma metodologia de natureza qualitativa com um estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar da criança.	Os resultados mostram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
02	2015	Raquel Pierini Lopes dos Santos	O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	Mestrado	Neste estudo, tive como objetivo identificar como duas professoras realizam intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as mesmas, tomando como base os postulados de Vigotski sobre desenvolvimento e os caminhos de aprendizagens encontrados em seus textos sobre defectologia.	A pesquisa de campo ocorreu em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede privada de ensino. Os participantes desta pesquisa foram duas professoras (Julia, a professora regente e, Samara, a professora da sala especial); uma criança (Isabela, portadora da Síndrome do alcoolismo fetal) com deficiência intelectual. Foram realizadas 23 filmagens que ocorreram entre agosto e dezembro de 2013, além de três entrevistas feitas com as professoras e uma conversa com a mãe de Isabela.	As análises indicaram que a professora, apesar do esforço encontra muitas dificuldades em elaborar um currículo que contemple caminhos de aprendizagens para a superação das dificuldades apresentadas no dia-a-dia desta criança. Discuto ao final um possível modo de contemplar a ideia de currículo adaptado que leva o professor a simplificar e reduzir tarefas para o aluno que mais precisaria de um trabalho de ensino voltado para o desenvolvimento das funções mentais superiores.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados

03	2016	Géssica Fabiely Fonseca	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Tese	O objetivo dessa tese foi analisar o planejamento e a prática curricular no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola natalense.	Os princípios metodológicos utilizados referem-se à pesquisa ação colaborativa.	O estudo evidencia a relevância de ultrapassar as estratégias de acesso e possibilitar aos discentes com deficiência intelectual momentos pedagógicos de participação e aprendizagem dos conteúdos curriculares na escola e consequentemente, a inserção no universo letrado , que abrirá novos caminhos para a construção de conhecimentos e para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
04	2016	Regina da Silva Mendes	A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC	Mestrado	o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas culturais de escolarização de alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes de Ensino Fundamental e salas de recursos multifuncionais (SRM) de uma escola da rede regular de ensino do município de Itajaí-SC.	A metodologia apoiou-se no estudo de caso e utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, como a observação, a entrevista, a aplicação das provas de Luria e a Escala de Envolvimento do aluno. Para a análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo e análise microgenética.	Os resultados apontam que as práticas culturais de escolarização estão marcadas pela organização de espaço e tempos escolares dicotomizados entre o trabalho realizado na sala de recursos e na sala regular . Contudo, ficou evidente que o papel do AEE na escolarização do aluno com deficiência intelectual promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando por meio da elaboração de conceitos, de conteúdos que estimulam a elaboração do pensamento . Ao mostrar a prática de elaboração conceitual, intentou-se vislumbrar a conexão entre o

							trabalho realizado na sala de recursos e na sala regular, como possibilidade de construir-se outras práticas culturais, convergentes, fundamentais ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
05	2016	Cristiane da Silva	Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos	Mestrado	a presente dissertação teve como propósito examinar o processo de construção de conceitos de dois alunos com Deficiência Intelectual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede comum de ensino, de um Centro Educacional Municipal de Balneário Camboriú (SC), os quais, no contraturno, frequentavam a sala de Recursos Multifuncionais (SRM).	Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, a metodologia apoiou-se na pesquisa colaborativa, a coleta de dados por meio de filmagens e análise das transcrições dos vídeos e a observação participante.	Os resultados apontam que os métodos de determinação de conceitos e diferenciação contribuem para a formação da elaboração conceitual de alunos com DI das SRM , desde que seu professor esteja vinculado aos processos de mediação a fim de desenvolver nos alunos as funções psicológicas superiores. Os dados indicam o nível de envolvimento de alunos com DI das salas comuns, por meio de uma escala que resulta em um alto nível quando as atividades são realizadas na coletividade, na colaboração e na mediação do professor, e, em um baixo nível de envolvimento, quando voltadas às aulas expositivas, sem planejamento, conteúdos de senso comum e a ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas para a elaboração de conceitos científicos.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados

06	2018	Yasmin Ramos Pires	Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Mestrado	Esta pesquisa teve por objetivo investigar o que denominamos de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular nas práticas curriculares do Ensino Fundamental para os alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula regular.	O desenvolvimento metodológico da pesquisa ocorreu por meio de pesquisa documental, a partir dos vídeos, do acervo de dados do referido projeto, referente a aulas registradas no Ensino Fundamental, nas cidades de Florianópolis e Itajaí, ambas do estado de Santa Catarina.	Os resultados da pesquisa evidenciam que os movimentos curriculares dentro da sala de aula regular, por meio dos vídeos analisados, acontecem mais na forma de adaptação de uma atividade específica para o aluno com deficiência intelectual do que por uma mudança no currículo total da sala de aula . As atividades são explicadas com poucos recursos, e as estratégias, mesmo que em diferentes municípios e contextos, acontecem na mesma sequência didática: início, meio e fim, voltadas à forma tradicional de exposição de conteúdo . Nas realidades estudadas a partir dos vídeos dispostos no banco de dados do OPE, a inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual parece ficar restrita à socialização no contexto escolar e não na forma de potencializar a aprendizagem desse sujeito a partir de conhecimentos escolares historicamente construídos.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
07	2019	Janete Lopes Monteiro	A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo	Mestrado	O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a participação de crianças com Deficiência Intelectual (DI) no seu processo de	A metodologia utilizada envolveu técnicas da etnografia, tais como observação participante em diferentes momentos do cotidiano escolar, elaboração do diário de	A capacitação dos professores e a presença de uma auxiliar de ensino de educação especial em sala de aula foram consideradas,

			em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).		escolarização, articulando-o com a legislação e as políticas públicas de inclusão, da perspectiva teórica da Sociologia da Infância (SI) na interface com a educação inclusiva.	campo, entrevistas realizadas com os sujeitos acima mencionados, além da análise de documentos da escola e dos dispositivos legais nacionais e municipais.	pelos pais e professores, como essenciais para realizar a mediação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com DI, que conseguem aprender no seu ritmo e em condições adequadas. No entanto, o ideal de aluno, presente no conceito de —ofício de aluno!, pode contribuir tanto para o fracasso escolar de crianças com DI quanto para a instauração de práticas de —exclusão brandal.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
08	2019	Cláudia Adriana Silva de Mello Carvalho	O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual	Tese	tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas , com foco no letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual.	O trabalho de campo aconteceu em uma escola pública, localizada no interior de Minas Gerais, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Participaram do estudo um aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, sua professora e seus pares. A pesquisadora acompanhou semanalmente as aulas de Língua Portuguesa na referida turma, durante o ano letivo de 2017. O trabalho envolvendo práticas sociais letradas foi desenvolvido pela professora em parceria com a pesquisadora, mediante suas sugestões de atividades. Foi registrado por meio de videogravação e diário de campo.	Os resultados apontam que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais de letramento possibilita a interação e garante a participação do aluno com deficiência intelectual em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita . Conclui-se que é preciso um maior investimento em políticas públicas que garantam o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelo princípio de uma educação social, transformadora, com o fim de desenvolver um trabalho que resista às práticas hegemônicas, de caráter excludente, na medida em que privilegiam um currículo

							homogêneo e não consideram as especificidades e particularidades do processo de ensino e aprendizagem para cada sujeito.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
09	2020	Andrea Carla Bastos Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental publico ludovicense'	Mestrado	O objetivo geral foi analisar como ocorria a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.	Caracterizou-se como uma pesquisa de campo, documental, descritiva, quantitativa e qualitativa com base em elementos do método dialético.	Os resultados apontam para um engajamento por parte das participantes em desenvolver práticas docentes para incluir todos , pois concebiam a inclusão como um direito de todos e de grande relevância para o desenvolvimento amplo dos alunos com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
10	2020	Andrialex William da Silva	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual	Mestrado	esse trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.	Realizamos um estudo de caso de cunho qualitativo que dialoga com a pesquisa participante e etnográfica. O campo de pesquisa foi uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola filantrópica localizada na zona oeste da cidade de Natal – RN/Brasil.	Verificamos em nossa investigação que o método fônico perpassa os momentos da prática pedagógica que visa o ensino da língua escrita . Além disso, identificamos momentos de flexibilização curricular voltados para a estudante com DI. Compreendemos que a prática pedagógica que busca a alfabetização do aluno com DI precisa, essencialmente, considerar possibilidades e potencialidades do estudante, porém, respeitando suas peculiaridades
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados

11	2020	Thiago de Aquino Mozer	O ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual: uma relação possível	Mestrado	teve como objetivo geral: investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa por alunos com Deficiência Intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental	Metodologicamente, esta dissertação de cunho qualitativo, inclinou-se na perspectiva do estudo exploratório e realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática. Para a produção de dados, utilizou-se análise documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.	Como resultados, identificamos que o ensino da Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual no âmbito educacional ainda é escasso, contudo, percebemos que os professores estão empenhados em mudar essa situação. Portanto, este trabalho se torna necessário para que possamos pensar dispositivos para a prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa para alunos com Deficiência Intelectual matriculados no Ensino Fundamental.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
12	2020	Daniel Santos da Cruz	Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos –eja interventiva do Distrito Federal	Mestrado	este estudo buscou compreender como as tecnologias podem ser incorporadas à prática pedagógica intencionada para dar respostas às demandas educacionais e potenciais específicos dos aprendizes do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos -EJA Interventiva do Distrito Federal. Caracterizando-a como uma forma de oferta de turma da modalidade EJA,	Este estudo se amparou em uma revisão crítica da literatura sobre a temática. Discutida com base na consideração da abordagem do estudo qualitativo por meio de estudo de caso com observação participante e entrevistas semiestruturadas com os professores e uma roda de conversa com os aprendizes, realizadas remotamente, cuja adoção se deu como alternativa ao cenário imposto pela pandemia da COVID 19 – novo Coronavírus.	Os resultados apontaram que as tecnologias se constituíram como apoio para o processo formativo da turma do 2º segmento da EJA Interventiva, com base na superação do caráter instrumental da tecnologia e na expansão da fluência tecnológica dos professores, como estratégia para promoção do letramento digital e viabilidade de habilidades acadêmicas e tácitas requeridas no mundo do trabalho. Isto se deu por meio de um planejamento intencionado e efetivamente realizado, que pode constituir um caminho promissor para o desenvolvimento de

							competências importantes e favoráveis à inclusão social e laboral do grupo de aprendizes.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
13	2022	Wladimir Ferreira Reis	A utilização de Tecnologias Móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental	Mestrado	Este estudo de mestrado buscou compreender a utilização de tecnologias móveis na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual integrantes do 4º ano do ensino fundamental público do Distrito Federal, numa perspectiva inclusiva.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso e observação participante, que ocorreu em ambiente online, tendo em vista a definição do ensino remoto feito pelo GDF/SEEDF, com a continuidade da suspensão das aulas presenciais no primeiro semestre do ano letivo de 2021.	Com o uso integrado de TM pensado para todos os estudantes, foi possível propiciar um trabalho colaborativo que promoveu a inclusão escolar da turma observada. Almeja-se assim que este estudo possa contribuir também para a compreensão e a dinamização do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI com o apoio de TM e na realização de outros estudos dessa natureza voltados para o trabalho inclusivo.

APÊNDICE III: BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

Categoria – Escolarização e Alfabetização							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
01	2015	Guida Mesquita	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Mestrado	O trabalho analisa como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observa o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais .	Utiliza uma metodologia de natureza qualitativa com um estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar da criança.	Os resultados mostram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
03	2016	Géssica Fabiely Fonseca	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Tese	O objetivo dessa tese foi analisar o planejamento e a prática curricular no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola natalense.	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.	O estudo evidencia a relevância de ultrapassar as estratégias de acesso e possibilitar aos discentes com deficiência intelectual momentos pedagógicos de participação e aprendizagem dos conteúdos curriculares na escola e consequentemente, a inserção no universo letrado , que abrirá novos caminhos para a construção de conhecimentos e para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
08	2019	Cláudia Adriana Silva de Mello Carvalho	O ensino da escrita na perspectiva do letramento social:	Tese	tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas , com foco no	O trabalho de campo aconteceu em uma escola pública, localizada no interior de Minas Gerais, em uma	Os resultados apontam que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais

			análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual		letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual.	turma de segundo ano do ensino fundamental. Participaram do estudo um aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, sua professora e seus pares. A pesquisadora acompanhou semanalmente as aulas de Língua Portuguesa na referida turma, durante o ano letivo de 2017. O trabalho envolvendo práticas sociais letradas foi desenvolvido pela professora em parceria com a pesquisadora, mediante suas sugestões de atividades. Foi registrado por meio de videogravação e diário de campo.	de letramento possibilita a interação e garante a participação do aluno com deficiência intelectual em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita . Conclui-se que é preciso um maior investimento em políticas públicas que garantam o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelo princípio de uma educação social, transformadora, com o fim de desenvolver um trabalho que resista às práticas hegemônicas, de caráter excludente, na medida em que privilegiam um currículo homogêneo e não consideram as especificidades e particularidades do processo de ensino e aprendizagem para cada sujeito.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
10	2020	Andrialex William da Silva	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual	Mestrado	esse trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.	Realizamos um estudo de caso de cunho qualitativo que dialoga com a pesquisa participante e etnográfica. O campo de pesquisa foi uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola filantrópica localizada na zona oeste da cidade de Natal – RN/Brasil.	Verificamos em nossa investigação que o método fônico perpassa os momentos da prática pedagógica que visa o ensino da língua escrita . Além disso, identificamos momentos de flexibilização curricular voltados para a estudante com DI. Compreendemos que a prática pedagógica que busca a alfabetização do aluno com DI precisa,

							essencialmente, considerar possibilidades e potencialidades do estudante, porém, respeitando suas peculiaridades.
Categoria – Treino Compensatório							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
02	2015	Raquel Pierini Lopes dos Santos	O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão	Mestrado	Neste estudo, tive como objetivo identificar como duas professoras realizam intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as mesmas, tomando como base os postulados de Vigotski sobre desenvolvimento e os caminhos de aprendizagens encontrados em seus textos sobre defectologia.	A pesquisa de campo ocorreu em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede privada de ensino. Os participantes desta pesquisa foram duas professoras (Julia, a professora regente e, Samara, a professora da sala especial); uma criança (Isabela, portadora da Síndrome do alcoolismo fetal) com deficiência intelectual. Foram realizadas 23 filmagens que ocorreram entre agosto e dezembro de 2013, além de três entrevistas feitas com as professoras e uma conversa com a mãe de Isabela.	As análises indicaram que a professora, apesar do esforço encontra muitas dificuldades em elaborar um currículo que contemple caminhos de aprendizagens para a superação das dificuldades apresentadas no dia-a-dia desta criança. Discuto ao final um possível modo de contemplar a ideia de currículo adaptado que leva o professor a simplificar e reduzir tarefas para o aluno que mais precisaria de um trabalho de ensino voltado para o desenvolvimento das funções mentais superiores.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
04	2016	Regina da Silva Mendes	A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC	Mestrado	o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas culturais de escolarização de alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes de Ensino Fundamental e salas de recursos multifuncionais (SRM) de uma escola da rede regular de ensino do município de Itajaí-SC.	A metodologia apoiou-se no estudo de caso e utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, como a observação, a entrevista, a aplicação das provas de Luria e a Escala de Envolvimento do aluno. Para a análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo e análise microgenética.	Os resultados apontam que as práticas culturais de escolarização estão marcadas pela organização de espaço e tempos escolares dicotomizados entre o trabalho realizado na sala de recursos e na sala regular . Contudo, ficou evidente que o papel do AEE na escolarização do aluno com

							deficiência intelectual promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando por meio da elaboração de conceitos, de conteúdos que estimulam a elaboração do pensamento . Ao mostrar a prática de elaboração conceitual, intentou-se vislumbrar a conexão entre o trabalho realizado na sala de recursos e na sala regular , como possibilidade de construir-se outras práticas culturais, convergentes, fundamentais ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
05	2016	Cristiane da Silva	Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos	Mestrado	a presente dissertação teve como propósito examinar o processo de construção de conceitos de dois alunos com Deficiência Intelectual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede comum de ensino, de um Centro Educacional Municipal de Balneário Camboriú (SC), os quais, no contraturno, frequentavam a sala de Recursos Multifuncionais (SRM).	Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, a metodologia apoiou-se na pesquisa colaborativa, a coleta de dados por meio de filmagens e análise das transcrições dos vídeos e a observação participante.	Os resultados apontam que os métodos de determinação de conceitos e diferenciação contribuem para a formação da elaboração conceitual de alunos com DI das SRM , desde que seu professor esteja vinculado aos processos de mediação a fim de desenvolver nos alunos as funções psicológicas superiores. Os dados indicam o nível de envolvimento de alunos com DI das salas comuns, por meio de uma escala que resulta em um alto nível quando as atividades são realizadas na coletividade, na colaboração

							e na mediação do professor, e, em um baixo nível de envolvimento, quando voltadas às aulas expositivas, sem planejamento, conteúdos de senso comum e a ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas para a elaboração de conceitos científicos.
Categoria – Currículo Padrão							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
06	2018	Yasmin Ramos Pires	Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar	Mestrado	Esta pesquisa teve por objetivo investigar o que denominamos de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular nas práticas curriculares do Ensino Fundamental para os alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula regular.	O desenvolvimento metodológico da pesquisa ocorreu por meio de pesquisa documental, a partir dos vídeos, do acervo de dados do referido projeto, referente a aulas registradas no Ensino Fundamental, nas cidades de Florianópolis e Itajaí, ambas do estado de Santa Catarina.	Os resultados da pesquisa evidenciam que os movimentos curriculares dentro da sala de aula regular, por meio dos vídeos analisados, acontecem mais na forma de adaptação de uma atividade específica para o aluno com deficiência intelectual do que por uma mudança no currículo total da sala de aula . As atividades são explicadas com poucos recursos, e as estratégias, mesmo que em diferentes municípios e contextos, acontecem na mesma sequência didática: início, meio e fim, voltadas à forma tradicional de exposição de conteúdo . Nas realidades estudadas a partir dos vídeos dispostos no banco de dados do OPE, a inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual parece

							ficar restrita à socialização no contexto escolar e não na forma de potencializar a aprendizagem desse sujeito a partir de conhecimentos escolares historicamente construídos.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
07	2019	Janete Lopes Monteiro	A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização - estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).	Mestrado	O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a participação de crianças com Deficiência Intelectual (DI) no seu processo de escolarização, articulando-o com a legislação e as políticas públicas de inclusão, da perspectiva teórica da Sociologia da Infância (SI) na interface com a educação inclusiva.	A metodologia utilizada envolveu técnicas da etnografia, tais como observação participante em diferentes momentos do cotidiano escolar, elaboração do diário de campo, entrevistas realizadas com os sujeitos acima mencionados, além da análise de documentos da escola e dos dispositivos legais nacionais e municipais.	A capacitação dos professores e a presença de uma auxiliar de ensino de educação especial em sala de aula foram consideradas, pelos pais e professores, como essenciais para realizar a mediação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com DI, que conseguem aprender no seu ritmo e em condições adequadas. No entanto, o ideal de aluno, presente no conceito de —ofício de aluno!, pode contribuir tanto para o fracasso escolar de crianças com DI quanto para a instauração de práticas de —exclusão brandal.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
09	2020	Andrea Carla Bastos Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense'	Mestrado	O objetivo geral foi analisar como ocorria a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.	Caracterizou-se como uma pesquisa de campo, documental, descritiva, quantitativa e qualitativa com base em elementos do método dialético.	Os resultados apontam para um engajamento por parte das participantes em desenvolver práticas docentes para incluir todos , pois concebiam a inclusão como um direito de todos e de grande relevância para o

							desenvolvimento amplo dos alunos com deficiência intelectual.
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
12	2020	Daniel Santos da Cruz	Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos –eja interventiva do Distrito Federal	Mestrado	este estudo buscou compreender como as tecnologias podem ser incorporadas à prática pedagógica intencionada para dar respostas às demandas educacionais e potenciais específicos dos aprendizes do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos -EJA Interventiva do Distrito Federal. Caracterizando-a como uma forma de oferta de turma da modalidade EJA,	Este estudo se amparou em uma revisão crítica da literatura sobre a temática. Discutida com base na consideração da abordagem do estudo qualitativo por meio de estudo de caso com observação participante e entrevistas semiestruturadas com os professores e uma roda de conversa com os aprendizes, realizadas remotamente, cuja adoção se deu como alternativa ao cenário imposto pela pandemia da COVID 19 – novo Coronavírus.	Os resultados apontaram que as tecnologias se constituíram como apoio para o processo formativo da turma do 2º segmento da EJA Interventiva, com base na superação do caráter instrumental da tecnologia e na expansão da fluência tecnológica dos professores, como estratégia para promoção do letramento digital e viabilidade de habilidades acadêmicas e tácitas requeridas no mundo do trabalho. Isto se deu por meio de um planejamento intencionado e efetivamente realizado, que pode constituir um caminho promissor para o desenvolvimento de competências importantes e favoráveis à inclusão social e laboral do grupo de aprendizes.

APÊNDICE IV: BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA

Categoria – Alfabetização e Letramento				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
01	Alfabetização e letramento	Constatou-se que a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual ocorreu de maneira satisfatória a partir das suas vivências compartilhadas em diferentes espaços da escola, sendo incluída em todas as atividades propiciando um espaço de acolhida, sendo também sempre mediadas as aprendizagens pelos professores com a participação da sua família. Que o AEE, é um espaço diferenciado que permite o contato com diferentes linguagens culturais e de troca de experiências importantes para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.	A pesquisa faz apontamentos de que as trocas de experiências nos diferentes espaços da escola contribuem no processo de aquisição de diferentes linguagens entre elas o da leitura e escrita, pois a medição e intervenção efetivamente efetuada sinalizam a educação inclusiva como alternativa para esta perspectiva. A inclusão da criança com deficiência intelectual é um desafio que somente será vencido a partir do momento em que acreditarmos nas suas habilidades, como um sujeito que aprender.	Efetivar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual para além da socialização e das aprendizagens psicomotoras, combatendo o estigma do aluno que não aprende.
03	Alfabetização e letramento	As reflexões acerca do planejamento e da prática curricular nos processos de alfabetização, ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental, objetos desta tese, evidenciaram a análise reflexiva na constituição do currículo e nas práticas pedagógicas enquanto peças fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem e inclusão.	Se fazer estudos analíticos sobre práticas exitosas de alfabetização de crianças com deficiência intelectual com ênfase na reflexão sobre o planejamento e a prática curricular em âmbitos técnicos, pedagógicos e políticos para então acesso, participação e aprendizagem de alunos com d.i em espaços inclusivos.	Incentivar pesquisas, práticas pedagógicas e curriculares que compreendam e pessoa com d.i como sujeito que apreende.
08	Alfabetização e letramento	a partir das situações em que a pesquisadora e a professora permitiram o diálogo entre e com os alunos, nota-se uma infinidade de trocas de experiências de situações vivenciadas na cultura, que possibilitaram a formação de conceitos, como notamos na proposta da atividade da escrita de uma receita de chá para o lobo. Com este estudo, entendemos que a constituição de conhecimentos, como é o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, tem natureza social. Por meio das relações de ensino significativas, nas quais o educador tem papel fundamental, verificamos que o ato de ensinar diz respeito a um trabalho com signos orais e escritos.	É preciso um maior investimento em práticas pedagógicas orientadas para o letramento como uma possibilidade para a elaboração da linguagem escrita, permeado pela palavra – signo por excelência - a fim de desenvolver um trabalho que resista às práticas hegemônicas que circulam no âmbito escolar.	Reformulação de práticas pedagógicas para melhor participação dos alunos com deficiência intelectual.

		[...]resultados apontam para o fato de que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais de letramento viabiliza a interação e garante a participação do aluno com deficiência intelectual em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita.		
10	Alfabetização e letramento	Durante a investigação foi possível constatar que a professora realizava adaptações curriculares para atender as demandas de alguns de seus alunos, entre eles Clarice. Porém, essas adaptações tinham coerência com a proposta desenvolvida para a turma como um todo, e, de fato, faziam parte de um currículo em comum que está sendo desenvolvido. Nas práticas pedagógicas da professora Conceição percebemos que as adaptações curriculares não se voltam apenas para a criança com deficiência intelectual, mas para todos que apresentam alguma necessidade educacional especial, independentemente de deficiência.	A pesquisa evidencia propostas pedagógicas no processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual que podem colaborar para o desenvolvimento de ações na educação básica, como por exemplo, o desenvolvimento de formações continuadas com base nas propostas aqui discutidas e o seu aperfeiçoamento.	O uso de diferentes métodos no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Categoria – Treino Compensatório

Nº	Categoria	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
02	Treino compensatório	O estudo realizado me mostrou que é preciso pensar em um currículo que atenda a diversidade e que permita um trabalho com grupos heterogêneos, mesmo porque, verifiquei que cada aluno é um caso diferente e deve ser tratado e orientado de forma a auxiliar em seu desenvolvimento. Ressalto que a pesquisa indicou que é preciso refletir sobre as concepções teóricas subjacentes às práticas escolares e investir nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.	Isso significa que não bastam adaptações simples para atender as especificidades do aluno com deficiência, mas sim é necessária uma transformação maior no modelo de ensino oferecido para todos os alunos, estas adaptações devem ser flexíveis e não rígidas.	Reformulação do currículo para atender as diferentes necessidades dos alunos com direcionamento intencional para sua promoção pessoal e social.
04	Treino compensatório	Diante do exposto e das análises realizadas acerca do registro das atividades em sala de aula e sala de recursos, podemos evidenciar que, com toda a diferença existente entre o trabalho realizado nos anos iniciais e finais, o envolvimento dos dois alunos permaneceu constante, atingindo os níveis mais altos de envolvimento. Assim sendo, fica evidente o papel do AEE na	Apresenta o trabalho do AEE que a visão de complementar ou suplementar às práticas culturais deslocada do restante da escolarização, fazendo aproximação da sala regular com o AEE como proposta de da construção de práticas culturais para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.	Incentivar o papel do AEE no trabalho colaborativo com a sala regular reafirmando sua potencialidade para a construção de práticas culturais e de habilidades psicológicas dos alunos com deficiência intelectual.

		escolarização do aluno com deficiência intelectual, de forma a promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da elaboração de conceitos, de conteúdos que levem à elaboração do pensamento.		
05	Treino compensatório	O trabalho apresenta a mediação como uma proposta significativa na colaboração da sala regular e SRMs, que os professores geralmente não fazem essa mediação por falta de conhecimento no processo de elaboração de conceitos dos alunos, revelando que esse processo só pode ocorrer com profissionais qualificados na aplicação de estratégias diferenciadas.	esta pesquisadora reforça a importância de um trabalho competente dos profissionais das Unidades de Ensino no processo de escolarização e sugere que os professores do AEE e os da sala comum trabalhem de forma colaborativa, —unindo forças— para que juntos planejem, executem e acompanhem as ações capazes de efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.	Estimula a formação continuada como forma de qualificar profissionais aptos para trabalho com o ensino e aprendizagem de forma colaborativa para alunos com d.i utilizando-se da mediação enquanto estratégia.
Categoria – Currículo padrão				
Nº	Categoria	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
06	Currículo Padrão	Foi possível se constatar que tem se dado ênfase nos ensinos de língua português e matemática de forma a decodificar, não havendo de fato nenhuma adaptação, adequação ou flexibilização para os alunos; são reconhecidos dois currículos a partir da sala de aula: currículo prescrito e o currículo vivenciado; as políticas são tidas como discursos e não são efetivadas de fato nas práticas	Propomos, enquanto investigação de futuro aprofundamento da pesquisa, buscar entender como acontece o empréstimo de políticas, especificamente as que dizem respeito à inclusão no Brasil, e como elas se materializam no discurso político e prático na escola para alcançar os objetivos propostos pelos empréstimos, interessando, principalmente, como as políticas curriculares escolares e as práticas curriculares dos professores efetivam o cumprimento do sistema e das metas.	Investigar e analisar como as políticas curriculares inclusivas influenciadas e emprestadas de diferentes estâncias internacionais e compreender como se configuram no contexto brasileiro e como se apresentam nas práticas docentes.
07	Currículo padrão	a oferta de condições adequadas de aprendizagem (adaptações curriculares, mediações, a colaboração dos colegas), o respeito ao ritmo individual, a valorização das potencialidades e a eliminação de barreiras atitudinais, dentre outros, são elementos importantes que podem auxiliar na aprendizagem e participação dos estudantes com DI em diferentes disciplinas, considerando que cada um tem um tempo e um jeito de aprender.	A pesquisa incentiva novas investigações nas práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores e das adaptações curriculares, além do número expressivo de estudantes com base nas informações do Inep.	Ampliação das práticas pedagógicas e curriculares que propiciem alternativas de maior participação dos alunos com deficiência intelectual através da mediação e adequação em diferentes áreas do conhecimento.

09	Currículo padrão	Os dados apontam que as docentes utilizavam adaptações individualizadas com intuito de se trabalhar de acordo com o nível de conhecimento dos alunos e de uma rotina que valorizasse as aprendizagens de novas competências e habilidades e, quando se tratava de alunos com deficiência intelectual sentiam dificuldades e o nível de adaptação ou modificação seguia àquilo que ainda é similar aos demais alunos; que o reforço de conteúdos e de assuntos já estudados como metodologia de mediação individual ao aluno.	A pesquisa propõe melhor articulação entre as secretarias municipais no acompanhamento das práticas docentes, salientando ainda mais suporte para formações continuadas mobiliando práticas inclusivas e conhecimento das políticas, dos modos de exercer essas práticas educativas e inclusivas valendo-se das adaptações.	Ampliação do acompanhamento docente nas práticas pedagógicas e curriculares para efetivação da inclusão.
12	Currículo padrão	Por meio deste estudo, pode-se crer que EJA Interventiva é a ação das concepções libertadoras e emancipatórias da EJA sobre a classe especial e, portanto, suscita abordagem crítica e problematizadora dos aspectos pedagógicos e sociais que incidem nos processos formativos que ora permeiam o currículo funcional, ao se apoiar na bandeira da incapacidade e da inoperância, ora se apoiam no material impresso, quando não, em aula expositiva e cópia de textos.	Dar maior visibilidade ao público da educação especial inclusiva e sua aprendizagem no contexto da educação de jovens e adultos interventiva.	Reorganizar os currículos e pré-requisitos de aprendizagem dos alunos das classes especiais da eja.