

ACESSIBILIDADE AO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

ROBERTA CLÁUDIA EVANGELISTA SOUZA

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

SHEILA DE QUADROS UZÉDA

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

RESUMO: O presente trabalho investiga se as práticas vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental promovem, de fato, a acessibilidade ao conhecimento e correspondem aos princípios da inclusão escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, foi realizada em duas escolas da região do Cabula (Salvador-BA), uma pública e outra privada. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do 2º ao 4º ano e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados apontam que a inclusão ainda é um processo em construção, que esbarra em desafios como a falta de formação docente e de apoio institucional suficiente. Apesar disso, identificam-se práticas inclusivas eficazes, como adaptações curriculares, uso de objetos concretos e estratégias pedagógicas centradas nas necessidades e ritmos de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas; Acessibilidade ao Conhecimento; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva refere-se a uma modalidade educacional que busca atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Tendo como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem, adaptando o ambiente escolar, o currículo e os métodos de ensino para garantir a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. A educação inclusiva defende o respeito à diversidade e o acolhimento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, visando criar um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

O movimento em direção à Educação Inclusiva ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994), durante a Conferência Mundial de Educação Especial. A Declaração reforçou o compromisso com a educação para todos e destacou a importância de adaptar as escolas para acomodar a diversidade dos alunos. A Educação Inclusiva, como conceito, propõe uma mudança da abordagem centrada na deficiência para uma visão mais abrangente que reconhece a diversidade em todas as suas formas, como diferenças de aprendizagem, habilidades e de contextos culturais. Essa evolução reflete uma mudança cultural e educacional em direção a ambientes mais acolhedores e acessíveis, que valorizem a participação plena de todos os alunos.

A implementação efetiva da educação inclusiva não é apenas uma responsabilidade educacional, mas uma contribuição significativa para a formação de

cidadãos conscientes e tolerantes. Essa abordagem vai além da mera integração, buscando não apenas inserir alunos em salas de aula regulares, mas adaptar o currículo, as práticas pedagógicas e o ambiente escolar para atender às variadas necessidades de aprendizagem.

A abordagem que subsidiou esse estudo foi a Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente os trabalhos de Vigotski (2019) sobre deficiência. Dentre os conceitos discutidos nesta abordagem, a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, compreendida como a distância entre o que um aluno pode fazer de forma independente e o que pode fazer com ajuda, destaca a importância de fornecer o suporte necessário para que cada aluno alcance seu potencial de desenvolvimento. Ele concebe a aprendizagem como um processo social, em que a interação com os outros é fundamental para o desenvolvimento humano. Na educação inclusiva, esse princípio reforça a importância da interação entre alunos com diferentes habilidades e experiências.

De acordo com Vigotski (1997), a deficiência é concebida como fenômeno socialmente construído e a trajetória de desenvolvimento humano segue em direção à compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela condição de deficiência. As limitações decorrentes da deficiência interagem com as barreiras encontradas no meio social. Neste sentido, a oferta de condições de aprendizagem e participação social para pessoas com deficiência, oportuniza que as mesmas sejam reconhecidas em sua especificidade e não por sua limitação. (Uzêda, 2024, p. 23)

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral verificar se as experiências vivenciadas em sala de aula por estudantes com deficiência intelectual (DI), matriculados no ensino fundamental, garantem acessibilidade ao conhecimento e correspondem aos princípios da inclusão escolar. Para isso, pretendemos refletir sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir da perspectiva histórico-cultural, explorando as concepções dos professores sobre os desafios e avanços no processo de inclusão no ensino fundamental. Somado a isso, identificar as estratégias de flexibilização curricular utilizadas pelos professores para favorecer a permanência e aprendizagem efetiva e verificar se as atividades avaliativas elaboradas pelos professores são acessíveis para os estudantes com deficiência intelectual.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ACESSIBILIDADE DO CONHECIMENTO

No século XIX, Esquirol, psiquiatra francês preocupado com a superpopulação de hospitais para os considerados alienados da razão, distinguiu os pacientes da época em duas condições: o primeiro grupo que apresentava o que ele chamava de idiotia (casos mais graves) e imbecilidade (sintomas mais leves) e o segundo grupo que se referia à loucura. Com isso, ele inaugurou o estudo científico mais sistemático a respeito da condição atualmente conhecida como deficiência intelectual (Mendes, 1995).

Termos como idiotia, retardo mental, deficiência mental já foram historicamente

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

usados para se referir ao grupo de pessoas com deficiência intelectual. Atualmente estas nomenclaturas são consideradas pejorativas ou equivocadas. Com a evolução do conhecimento científico, as definições e os manuais que abordavam o chamado retardo mental começaram a se apoiar no sistema de classificação da Associação Americana de Retardo Mental (American Association on Mental Retardation-AAMR). Em abril de 2007, a até então conhecida AAMR, passou a ser denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD), e adotou a terminologia deficiência intelectual para se referir a esta condição. No Brasil, os termos “retardo” e “deficiência mental” ainda aparecem na linguagem médica, enquanto na área educacional, essas nomenclaturas estão em desuso. De acordo com a edição mais atual da AAIDD (2021), a deficiência intelectual é definida como uma condição caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas) que se origina antes dos 22 anos de idade.

No Brasil, o modelo médico de deficiência intelectual preponderou durante muitos anos, esse modelo considera apenas a patologia das pessoas com deficiência intelectual. Nos últimos anos, observa-se uma intensiva utilização do modelo social onde a pessoa com deficiência intelectual em suas potencialidades são valorizadas, considerando amplamente o contexto que o sujeito vive (Castro, Boueri e Ferreira, 2023, p.232).

Documentos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei 13.146 (Brasil, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) adotam a concepção social de deficiência e representam um marco importante na promoção da inclusão social no Brasil, reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência e estabelecendo medidas para garantir sua participação plena e efetiva na sociedade. Na LBI (Brasil, 2015), a acessibilidade é definida como a possibilidade de condição de alcance, entendimento e uso, em condições de igualdade, de bens, serviços, produtos e informações para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência.

Segundo Sasaki (2009), a acessibilidade pode ser classificada em seis categorias: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Essas dimensões são essenciais para a criação de ambientes realmente inclusivos e para assegurar o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência.

A palavra acessibilidade tem origem no latim *accessibilitas* que significa "possibilidade de acesso". Já a palavra conhecimento, *cognoscere* em latim, significa conhecer, consequentemente, o ato de perceber e/ou compreender por meio da razão e/ou da experiência. E a junção desses dois termos dentro da educação seria a adaptação do currículo pedagógico junto às práticas em sala de aula, para que ocorra processo de ensino-aprendizagem de forma equitativa, conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes público da educação especial. Sasaki (2009) chama essa categoria de acessibilidade metodológica, descrevendo-a como as ações que visam acabar com as barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, diversificação nas formas de ensino, participação de todos os alunos, avaliação diferenciada).

ARTIGO 1033

Acessibilidade ao conhecimento no processo de inclusão...

O modelo educacional ainda predominante no Brasil não contempla o processo de aprendizagem de todos estudantes de maneira equitativa, respeitando a singularidade de cada indivíduo. Freire (2005) enfatiza a ideia de que o processo de aprendizagem é dialógico e que cada aluno traz uma experiência e um modo único de aprender, que o professor deve valorizar e adaptar para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

Ao considerar o campo da educação e o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, tudo se inicia a partir da construção e adaptação do currículo e, consequentemente, do plano de ensino. Pinar (2007; 2017), referência na área da teoria do currículo, o concebe como uma “conversa complicada” em que envolve um processo formativo que é articulado a aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais da vida humana, de modo que as pessoas possam refletir sobre suas experiências e assim atribuir sentido ao que foi vivido, sendo sujeitos ativos dentro do currículo.

Pinar (2007, p. 20) comprehende currículo a partir da expressão *currere* em que a etimologia da palavra representa uma ação, ou seja, o ato de correr, enfatizando o quanto o currículo é vivo e não engessado. Sobre esse aspecto, o referido autor afirma:

O currículo concebido como verbo – *currere* – privilegia o conceito do indivíduo nos estudos de currículo. É um conceito complicado em si. Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias.

A avaliação é outra dimensão que integra a proposta curricular e que deve ser pensada de modo a contemplar a diversidade humana. A avaliação pode ser compreendida como processo sistemático de coleta e análise de informações com o objetivo de compreender, acompanhar e melhorar o aprendizado dos estudantes. Na educação, a avaliação desempenha um papel essencial para a aprendizagem, permitindo que professores e alunos tenham uma compreensão clara sobre o que foi aprendido, o que ainda precisa ser desenvolvido e como isso pode ser melhorado.

Sob essa perspectiva, a avaliação desempenha uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da educação especial, pois exige que a partir das adaptações ocorra o acompanhamento real do desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A avaliação precisa ir além da verificação de acertos e erros, sendo um meio de observar o progresso do estudante ao longo do processo de aprendizagem. Em um contexto de inclusão escolar, a avaliação deve ser uma ferramenta de suporte ao aprendizado, ajustada para acolher as particularidades de cada aluno e garantir que o ensino seja realmente significativo e acessível.

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

MÉTODO

O estudo consiste numa pesquisa exploratória, a partir da abordagem qualitativa e tem como *lócus* de investigação duas escolas da rede pública e uma da rede privada, ambas situadas na região do Cabula, na cidade de Salvador-Ba. A fim de compreender como se dá o processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual, em termos de acessibilidade ao conhecimento, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com seis (6) professoras que lecionavam do segundo ano até o quarto ano do ensino fundamental e duas (2) professoras que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados coletados foram tratados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Para chegar até os participantes e ao lócus de pesquisa, foi encaminhado ofício à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (DIPE/SMED), informando os dados das pesquisadoras, da universidade, bem como os objetivos e procedimentos metodológicos e éticos adotados no estudo. Assim que a DIPE/SMED autorizou a realização da pesquisa entramos em contato com a gestão das unidades escolares e marcamos uma visita para explicar como se daria a pesquisa. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a gravação das entrevistas e foram informadas sobre a garantia do sigilo em relação à identidade. Durante a primeira visita, em conversa com a gestão de cada instituição, foi feito o levantamento das turmas que teriam algum estudante com deficiência intelectual. Do total de doze (12) professoras convidadas, oito (8) aceitaram participar e concederam asentrevistas, das quais seis foram presenciais e duas realizadas via mensagens de texto através do Whatsapp. Seis (6) professoras eram das escolas municipais e duas (2) da escola particular. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas a partir de um roteiro com questões previamente elaboradas. Elas foram gravadas e posteriormente transcritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa. Buscamos verificar se, nos contextos analisados, ocorria a flexibilização curricular, oportunizando que as experiências vivenciadas em sala de aula por estudantes com DI, matriculados no ensino fundamental, fossem acessíveis e se as adaptações estavam em consonância com os princípios da educação inclusiva.

As instituições pesquisadas estão localizadas na região do Cabula, na cidade de Salvador. O estudo foi realizado em duas escolas municipais, identificadas como CM1 e CM2, e uma escola privada identificada como CP1. Os critérios para inclusão dessas escolas no estudo foram a existência de estudantes com deficiência intelectual matriculados e o aceite para participar voluntariamente da pesquisa. A opção por incluir escolas da rede pública e privada se deu pela importância de considerar contextos diferentes, ampliando a compreensão sobre as práticas inclusivas.

Caracterização das Participantes

Foram entrevistadas oito professoras, todas licenciadas em Pedagogia, sendo a

ARTIGO 1035

Acessibilidade ao conhecimento no processo de inclusão...

maioria com especialização em educação especial. Para preservar a identidade das participantes, foram utilizadas as seguintes siglas para identificá-las: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. As professoras P5 e P7 atuam na rede privada (CP1), lecionando em turmas regulares de 2º e 3º anos, do ensino fundamental, respectivamente. As outras seis professoras lecionam na rede pública, sendo P1, P4 e P8 na escola identificada como CM1 e P2, P3 e P6, na CM2.

Duas das participantes, P1 e P2, ocupam cargos de gestão em escolas municipais de Salvador, mas em locais distintos: P1 é coordenadora na CM1 e também professora da EJA no outro turno, enquanto P2 atua como diretora da CM2. Já as participantes P3 e P4 são professoras de AEE, nas escolas CM 2 e CM 1, respectivamente.

Quadro 1- Caracterização das Participantes

Participantes	Escola	Idade	Função	Tempo de experiência
P1	CM1	56 anos	Coordenadora e professora EJA	27 anos
P2	CM2	49 anos	Diretora	31 anos
P3	CM2	36 anos	Professora do AEE	12 anos, sendo 1 no AEE
P4	CM1	45 anos	Professora do AEE	30 anos, sendo 1 no AEE
P5	CP1	39 anos	Professora 2º ano	15 anos
P6	CM2	53 anos	Professora 3ºano	6 anos
P7	CP1	46 anos	Professora 3ºano	28 anos
P8	CM1	39 anos	Professora 4ºano	12 anos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2025.

As professoras P1, P2, P4, P5 e P6 informaram que possuem especialização em educação especial. A professora P4 iniciou sua trajetória na educação pelo magistério, ingressando posteriormente na graduação em Pedagogia. Já as professoras P3 e P5 possuem pós-graduação em psicopedagogia. Todas as participantes já tiveram contato com estudantes do público da educação especial ao longo de suas carreiras, atendendo a diferentes níveis de suporte necessários para esses alunos. A maioria delas trabalha atualmente com crianças com DI, tanto em salas de aula regulares, quanto no AEE.

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

A partir dos dados produzidos emergiram as seguintes categorias de análise: a) Concepções sobre educação especial/inclusiva; b) Desafios para a inclusão; c) Acessibilidade ao currículo; d) Processo de avaliação e, e) Formação profissional.

Concepções sobre educação especial/inclusiva

A primeira categoria diz respeito às concepções das docentes sobre a educação especial e inclusiva, a partir de suas vivências profissionais e experiências pessoais. Buscou-se compreender os significados atribuídos pelas entrevistadas à inclusão escolar, revelando como suas percepções impactam diretamente em suas práticas pedagógicas.

A gente avançou em que sentido? Os meninos estão chegando na escola, e isso é muito bom, porque eles não chegavam. A gente tá vendo as escolas cheias de crianças, crianças com deficiência. Isso é maravilhoso. (P3, 2025)

Dizer incluir é muito fácil [...]. Ah, estamos incluindo o aluno, e aí você bota esse aluno na escola. Mas quem faz a inclusão não é quem diz que vai incluir, é o dia a dia do professor e da ADI [...]. Não existe essa inclusão, pelo menos na maioria das escolas. (P8, 2025)

As falas das participantes apontam para uma compreensão de inclusão que ultrapassa o simples acesso físico à escola, abrangendo aspectos relacionados à formação de professores e a inexistência de condições que favorecam a permanência destes estudantes. A professora P8 evidencia as dificuldades que ainda cercam a inclusão escolar, sobretudo em contextos onde a responsabilidade recai apenas para os docentes. Sua fala denuncia o risco de se reduzir a inclusão à simples matrícula ou à interação social, sem garantir, de fato, o acesso à aprendizagem e à participação plena. Essa crítica se aproxima das reflexões de Freitas (2023), ao destacar que inclusão não pode ser confundida com acesso ou presença física na escola, e de Santos (2007), que questiona a eficácia de políticas públicas que não se materializam em práticas transformadoras no cotidiano das instituições. A sigla ADI, citada por P8, significa Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e refere-se à nomenclatura adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador para designar o profissional de apoio em sala de aula.

No entanto, é fundamental destacar que a garantia dos direitos das pessoas com deficiência na educação não pode depender apenas da iniciativa individual dos professores. Essa é uma responsabilidade do Estado, conforme estabelecem a PNEPEI (2008) e a LBI(2015). A ausência ou fragilidade na implementação das políticas públicas compromete diretamente a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas, ao passo que sobrecarrega os educadores, que acabam assumindo sozinhos, responsabilidades que deveriam ser compartilhadas de forma institucional e coletiva. As falas a seguir emergiram quando as participantes foram questionadas sobre experiências marcantes relacionadas ao processo de inclusão de estudantes com deficiência:

A gente precisa ter sensibilidade pra sempre olhar o potencial da criança. Você tem que dar aparato pra ela botar o potencial dela pra fora [...] (P. 3, 2025).

ARTIGO 1037

Acessibilidade ao conhecimento no processo de inclusão...

Quando eu tive pela primeira vez aluno com deficiência na minha sala,[...] comecei a estudar libras, pra poder tentar ajudar ele (P4, 2025).

Meus primeiros passos com ele foram usando a pedagogia de Freire. Hoje ele faz atividades, quando ele não quer fazer alguma coisa, eu também deixo e tento buscar sempre algo diferente para poder desenvolver com ele (P. 6, 2025).

De modo geral, é possível identificar o esforço das docentes em tornar sua prática pedagógica mais inclusiva, mesmo diante das inúmeras barreiras enfrentadas no cotidiano escolar. A professora P4, por exemplo, relata que buscou formação por iniciativa própria, participando de cursos para compreender melhor a realidade dos seus alunos, especialmente ao aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) com o objetivo de ensinar e se comunicar com o estudante surdo. Essa iniciativa evidencia a relevância da formação continuada como ferramenta essencial para qualificar a prática docente frente à diversidade, e encontra ressonância nos estudos de Freire (2005), ao compreender a docência como um processo dialógico e comprometido com o outro.

As professoras P3 e P6 também relataram que buscam desenvolver práticas inclusivas pautadas no diálogo e na escuta ativa dos estudantes, colocando-os no centro do processo de ensino aprendizagem. Suas ações revelam o uso de estratégias pedagógicas voltadas para as potencialidades dos alunos, ao invés de focar apenas em suas limitações, uma perspectiva que se alinha às diretrizes da AAIDD (2021) e da LBI (Brasil, 2015). Esta referida lei comprehende a deficiência como resultado da interação entre o indivíduo e os apoios ou barreiras disponíveis no ambiente, e que reconhece a importância de oferecer suporte adequado para o pleno desenvolvimento do sujeito.

Nesse mesmo sentido, a fala da professora P3 reforça: "Também está muito esse negocinho de 'levou para interagir'. Mas tem que escolarizar". Portanto, nas experiências relatadas, a compreensão da educação especial é vista não apenas como convivência social ou adaptação, mas como direito ao conhecimento e à aprendizagem. As docentes reconhecem que os estudantes público da educação especial devem ter acesso ao currículo e ser protagonistas de seus próprios processos formativos. Essa concepção é reforçada também pela fala de uma das gestoras entrevistadas: "Essas pessoas, elas existem, elas são cidadãs de direitos, então elas devem e podem circular em todos os espaços. Na escola não é diferente" (P2, 2025), reafirmando a inclusão como direito e como exercício pleno da cidadania, em consonância com os princípios ético-políticos da educação inclusiva.

Foi possível identificar que a maioria das participantes já vivenciou experiências com estudantes com deficiência intelectual, tanto no contexto da sala de aula regular, quanto no AEE. As professoras que atuam diretamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), P3 e P4, acompanham freqüentemente crianças com DI, destacando os desafios enfrentados durante o planejamento das atividades e na comunicação com os estudantes, mas também ressaltando os avanços significativos conquistados por meio de práticas pedagógicas acessíveis.

Na sala de aula comum, docentes como P4 e P8 também mencionaram a

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

presença de alunos com deficiência intelectual, apontando a necessidade constante de ajustes no currículo e nas estratégias de ensino. Na entrevista, P8 usa o termo “retardo mental leve”, expressão que, embora ainda comum no cotidiano escolar, já foi oficialmente substituída por “deficiência intelectual” (AAIDD, 2021). A atualização terminológica reflete não apenas uma mudança de linguagem, mas uma postura ética diante da inclusão, rompendo com estígmas e reforçando o respeito à dignidade dos estudantes com deficiência.

Desafios para a inclusão

A segunda categoria evidencia os principais entraves enfrentados pelas docentes na efetivação da educação inclusiva. As falas apontam para dificuldades estruturais, institucionais e emocionais que atravessam a prática pedagógica cotidiana. Apesar do compromisso das professoras com a inclusão, o contexto educacional frequentemente impõe barreiras que tornam esse processo solitário, desgastante e, muitas vezes, frustrante.

Você tem 30 alunos numa sala, e 8 que precisam de um suporte especializado, você precisa ter apoio para isso. Um professor e um ADI não vão dar conta disso. Você precisa que essas crianças tenham assegurado todos os tratamentos fora daqui, que tenham o AEE na sala e tempo para planejar juntos (P3, 2025).

A gente, no regular, é atropelado de cobranças [...] o sistema é muito perverso e às vezes obriga a gente a abrir mão de certas qualidades (P4, 2025).

Um dos principais desafios apontados é a superlotação das salas e a presença de múltiplas demandas educacionais, o que torna o trabalho pedagógico mais complexo. Sasaki (2009) defende que a inclusão requer suporte técnico, pessoal qualificado e a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. As falas das entrevistadas também revelam uma perspectiva crítica sobre o processo de inclusão, destacando as dificuldades enfrentadas pelas docentes, especialmente relacionadas à falta de apoio institucional e à ausência de políticas intersetoriais que articulem educação e saúde.

A gente não tem uma rede de apoio com outros profissionais. Por exemplo, um aluno que precise de TO, um aluno que precise de psicólogo, um aluno que precise de um atendimento externo, neurológico, tudo que for atendimento externo que esse aluno especial tem, precisava ter um vínculo com a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde (P1, 2015).

As professoras P1 e P3 ressaltam a importância de que os estudantes com deficiência tenham acesso aos atendimentos especializados dentro e fora da escola, como forma de complementar o processo educativo e favorecer uma vivência escolar mais qualificada. Já P4 chama atenção para o impacto das exigências burocráticas e prazos impostos, o que torna sua prática mecanizada e prejudica a qualidade do ensino.

P3 também destaca que a SRM ainda não está presente em todas as escolas,

apesar de sua importância fundamental para oferecer intervenções específicas e planejadas que promovam desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. A ausência desse espaço revela um cenário de desigualdade no acesso aos suportes que deveriam ser garantidos por lei, e denuncia o que Freitas (2023) chama de “ilusão da inclusão”, quando o acesso à escola não é acompanhado da acessibilidade ao currículo e à aprendizagem.

Acessibilidade ao currículo

A acessibilidade ao currículo quando pensada de maneira intencional e sensível à diversidade, deve se adequar à realidade de cada estudante, explorando potencialidades e oferecendo suporte para o desenvolvimento de novas habilidades.

Trazendo para sala de aula momentos diferenciados para que essas crianças possam alcançar habilidades que elas ainda não alcançaram (P1, 2025).

As atividades são pensadas de forma conjunta, com a coordenação, com o professor e a família (P2, 2025).

Aqui cada um tem a sua aula direcionada. Então o planejamento já é em cima da necessidade dele (P4, 2025).

As falas das professoras P1 e P2 evidenciam essa concepção de acessibilidade como mediação personalizada e especialmente a fala de P4, que é professora da SRM e desenvolve suas práticas por meio de um olhar atento às singularidades de cada criança. Elas destacam a importância de haver um espaço específico e planejado para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, sem desvinculá-los do currículo comum, mas ajustando o nível de complexidade e o tipo de suporte oferecido. Como reforça Barroco(2009), a acessibilidade ao conhecimento é fator determinante para o desenvolvimento humano, garantindo aprendizagem com sentido e participação efetiva.

Eles estão na série-idade, mas o nível de conhecimento ainda não é adequado. Busco trazer o concreto para que possam tocar, sentir e vivenciar (P6, 2025).

Os mesmos materiais didáticos. Mas faço atividades com o alfabeto móvel ou fichas silábicas, porque ele escreve, mas não comprehende a escrita (P. 8, 2025).

Nesse sentido, Corrêa e Manzini (2012) apontam que é fundamental identificar as barreiras pedagógicas que impedem o acesso ao currículo e construir estratégias que promovam a aprendizagem com equidade. É o que se observa nas práticas de P1, P2, P6 e P8 que adotam recursos simples, mas significativos, como o uso de materiais visuais, manipulação de objetos concretos, adaptação do tempo e do formato das atividades.

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

Essas práticas não apenas facilitam o acesso ao conteúdo, mas também criam oportunidades para que o aluno se sinta parte do processo, o que contribui para sua autoestima. Acessibilidade não se limita ao espaço físico. Envolve a possibilidade real de aprender o que implica adaptar o currículo à diversidade de expressão e compreensão (Freitas, 2023).

Além do trabalho pedagógico em sala, a construção da acessibilidade também passa pela articulação com a comunidade escolar, como aponta a diretora P2 ao destacar a importância do diálogo entre escola e família. Essa dimensão relacional amplia o entendimento de que acessibilidade curricular não é uma ação isolada do professor, mas um processo coletivo que envolve toda comunidade escolar. Essa compreensão está alinhada com os princípios da PNEPEI (Brasil, 2008), que propõe o planejamento colaborativo como elemento central da inclusão. Dessa forma, percebe-se que a acessibilidade ao currículo não se reduz à entrega de conteúdos adaptados, mas se concretiza na construção de um ambiente pedagógico flexível e afetivo, que reconhece a valorização das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

As experiências relatadas pelas participantes evidenciam como a prática pedagógica se constrói a partir de tentativas sensíveis de mediação diante das dificuldades apresentadas pelos alunos com DI. Em uma das falas, a gestora P2 descreve um episódio em que, diante da dificuldade de uma criança em compreender comandos espaciais durante uma atividade, precisou interromper e adaptar a proposta com o uso de objetos concretos, reorganizando a tarefa de forma lúdica e acessível. Já a professora P6 relatou seu esforço em estimular a coordenação motora de uma aluna, celebrando o progresso da estudante ao conseguir segurar o lápis e se expressar por meio de rabiscos, além de destacar o uso da música como ferramenta para promover a participação e o desenvolvimento cognitivo. Outro exemplo marcante foi trazido por P4, que compartilhou a trajetória de um estudante com síndrome e deficiência intelectual severa. Apesar de limitações importantes, como a ausência de autonomia para cuidados pessoais e dificuldades de socialização, a professora destacou os avanços significativos que o aluno conquistou ao longo do tempo, tanto na interação com os colegas quanto no autocuidado. Isso demonstra que, embora os desafios sejam inúmeros, a construção de uma prática inclusiva se dá a partir da escuta, da adaptação e da valorização dos pequenos avanços, refletindo um compromisso ético com o desenvolvimento integral de cada estudante.

Processo de avaliação

A avaliação no contexto da educação inclusiva exige uma ressignificação de seus objetivos e instrumentos, de modo que considere os diferentes ritmos, formas de expressão e trajetórias de aprendizagem dos estudantes.

Uma atividade que para a criança do primeiro ano era uma lauda, a dele eu fazia com uma questão. Tem dias que não vai rolar. A gente precisa entender isso. A minha avaliação era sempre baseada no que eu estava ensinando [...] A comparação é com ela mesma. Não tem uma avaliação escrita. Porque a aluna não escreve. Então, não tem (P3, 2025).

As avaliações são adaptadas. Ele faz o relato oral e a estagiária escreve as respostas para ele. As questões são adaptadas para fonte bastão, tamanho e espaçamento maiores e impressão somente na frente da página (P7, 2025).

As participantes da pesquisa revelaram, por meio de suas práticas, o esforço em construir uma avaliação mais formativa, contínua e individualizada. Algumas professoras, como P3 e P7, evidenciam a adoção de critérios que consideram o desenvolvimento individual dos estudantes, ajustando a complexidade das atividades e reconhecendo que há momentos em que o aluno não consegue realizar determinadas tarefas. Essa postura está alinhada à proposta de Luckesi (2011), que entende a avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem e não como um julgamento do aluno. Nessa perspectiva, P4 destaca a importância do registro contínuo das atividades:

Eu fazia atividades, registrava, organizava na pastinha dele, para fechar o relatório no final do ano, diversificando tanto no uso dos instrumentos quanto dos critérios avaliativos, esse tipo de instrumento facilita o acompanhamento do desenvolvimento de habilidades de cada estudante e o ajuste de estratégias. Quando era na sala regular era assim, porque eu tinha aula pronta para os demais alunos e tinha que adaptar aquela mesma aula para os outros alunos atípicos. Mas aqui (AEE) não funciona assim, cada um tem a sua aula direcionada. O planejamento já é em cima da necessidade dele. Eu posso utilizar até o mesmo instrumento, mas extrabalho muito mais com material manipulável do que com a folha (P4, 2025).

Na SRM, conforme P4, o planejamento é feito com base nas especificidades de cada aluno, mesmo que se utilize instrumentos semelhantes aos aplicados na sala de aula comum. A ênfase recai sobre a intencionalidade pedagógica e a flexibilidade no uso dos recursos, conforme aponta Sebastián-Heredero (2020).

Formação profissional

A formação profissional é um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. A complexidade que envolve o atendimento às diferenças exige dos professores mais do que boa vontade. Requer conhecimento teórico, sensibilidade ética e preparo técnico para planejar, executar e avaliar estratégias diferenciadas. A LBI (Brasil, 2015) assegura a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores, bem como a oferta de formação específica para o AEE. A formação profissional desponta nas falas das participantes como um dos eixos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Há um consenso entre as docentes de que a formação inicial, muitas vezes teórica e superficial, não é suficiente para prepará-las para os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar.

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

É necessário, porque é algo que ainda demanda muito de nós. Precisamos aprender muito sobre educação especial. Ainda não sabemos muita coisa e é preciso que a gente esteja buscando sempre formação, porque muitos estudos estão sendo realizados na área da educação inclusiva (P2, 2025)

É fundamental. Sem formação, a gente não sai do lugar. Eu acho que a sala de aula é a profissão que não dá para parar de estudar nunca. Quando a gente aprender tudo, vai vir outra coisa nova (P4, 2025)

P2 e P4, reforçam a ideia de que ensinar é um processo contínuo de aprendizagem. Ambas destacam que, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência, a busca por novos saberes não pode cessar, dado o caráter dinâmico das práticas e das necessidades escolares.

Eu participo de todos porque eu acho que é natrocadoconhecimento que a gente cresce e consegue melhorar a nossa visão de educador diante de um obstáculo [...] quanto mais você partilhar o seu conhecimento e buscar o conhecimento do outro, porque cada um no seu espaço tem uma dinâmica diferente. Você já aprende um pouco mais e consegue desenvolver (P6, 2025)

Não aquele curso que às vezes a prefeitura faz, aí vai para a escola, faz uma formação, tem um bocado de gente como você, falando o que você já fala, sabendo o que você já sabe. Cadê os recursos para te mostrar? Dizer, faça assim, né? E geralmente as formações que a gente vai... não te dá o norte, não te mostra como fazer, nada diferente do que o professor já faz (P8, 2025)

P6 ressalta a importância de buscar formação continuada e aponta a falta de formação dos profissionais da escola, em todos os setores, como um entrave significativo. Ausência de formação adequada e de equipe especializada compromete a construção de um ambiente inclusivo, dificultando o atendimento das diferentes necessidades. Essa carência é reforçada por Santos (2007), ao argumentar que políticas emancipatórias como a inclusão, tornam-se retóricas vazias se não forem acompanhadas de ações concretas e investimento na formação e valorização docente.

A professora P8, por sua vez, apresenta uma crítica às formações oferecidas pelas redes municipais, que muitas vezes se limitam à repetição de conteúdos já dominados pelos professores, sem apresentar caminhos práticos ou recursos aplicáveis ao cotidiano. A falta de direcionamento e de material de apoio, segundo ela, enfraquece o potencial formativo desses espaços. Essa crítica revela o descompasso entre a teoria apresentada nas formações e as demandas reais da sala de aula inclusiva. Por outro lado, P2 destaca que a formação não deve oferecer receitas prontas, mas sim fortalecer a segurança e a autonomia do professor, fornecendo subsídios para que ele construa caminhos possíveis. Essa compreensão se articula à ideia de que a formação não prescreve a prática, mas a qualifica, permitindo que o docente aja com intencionalidade e consciência. Contudo, as falas evidenciam que a formação continuada precisa ser constante, alinhada com a realidade da escola, contribuindo para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas com flexibilidade, criatividade e

compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender se as experiências vivenciadas em sala de aula por estudantes com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental, garantem acessibilidade ao conhecimento e estão alinhadas aos princípios da inclusão escolar. A partir da escuta sensível de professoras atuantes em escolas públicas e privadas da região do Cabula, em Salvador-BA, foi possível identificar avanços significativos nas concepções e práticas pedagógicas, embora ainda permeadas por desafios persistentes no cotidiano escolar.

As análises revelaram que a inclusão se encontra em processo contínuo de construção, tensionada por barreiras estruturais, escassez de formação específica, ausência de apoio técnico especializado e políticas públicas que, muitas vezes, não se efetivam na prática. Ainda assim, emergiram estratégias pedagógicas potentes que favoreceram a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, como a flexibilização curricular, o uso de materiais concretos, a individualização do planejamento e da avaliação, bem como a mediação intencional, pautada na escuta e no respeito ao tempo de cada aluno.

As docentes reconhecem fragilidades na formação inicial e ressaltam a importância da formação continuada, embora enfrentem diversas dicotomias nesse processo, como a superficialidade das formações oferecidas e a distância entre os conteúdos propostos e a realidade das escolas. Além disso, relataram a sobrecarga da jornada de trabalho e a ausência de tempo hábil para investirem seu próprio desenvolvimento, muitas vezes sendo obrigadas a se ausentar das aulas para buscar qualificação, um esforço individualizado diante de um cenário que deveria ser coletivo e institucionalizado.

É possível concluir que a inclusão escolar não se resume à matrícula de estudantes com deficiência, mas exige a garantia de condições reais de acesso ao currículo e à aprendizagem. Isso implica repensar a estrutura das escolas, os processos formativos e a articulação entre redes de apoio. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e não como exceção. Cabe destacar que o presente estudo não possui pretenção de generalização dos seus achados, tendo em vista o número limitado de participantes e o território específico no qual a pesquisa transcorreu. Vale também retomar a observação de que os dados coletados com duas participantes ocorreram de forma escrita, diante da impossibilidade das mesmas de responderem a entrevista pessoalmente.

Ainda há muito a ser feito e este estudo se soma a outros esforços que não encerram o debate, mas o ampliam, abrindo caminhos para novas investigações sobre práticas e políticas que efetivem o direito à educação para todos.

Artigo recebido em: 06/12/2025
Aprovado para publicação em: 24/11/2025

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

ACCESSIBILITY TO KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF INCLUDING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: This study investigates whether practices experienced by students with intellectual disabilities in elementary school actually promote accessibility to knowledge and correspond to the principles of school inclusion. The qualitative and exploratory research was conducted in two schools in the Cabula region (Salvador-BA), one public and the other private. Semi-structured interviews were conducted with teachers from the 2nd to 4th grade and from the Specialized Educational Service (AEE). The data indicate that inclusion is still a process under construction, which faces challenges such as the lack of teacher training and sufficient institutional support. Despite this, effective inclusive practices were identified, such as curricular adaptations, the use of concrete objects, and pedagogical strategies centered on the needs and rhythms of each student.

PALAVRAS-CHAVE: Intellectual Disability; Pedagogical Practices; Accessibility to Knowledge; Inclusion.

ACCESIBILIDAD AL CONOCIMIENTO EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN: Este estudio investiga si las prácticas experimentadas por estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela primaria realmente promueven la accesibilidad al conocimiento y corresponden a los principios de la inclusión escolar. La investigación cualitativa y exploratoria se realizó en dos escuelas en la región de Cabula (Salvador-BA), una pública y la otra privada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes de 2.º a 4.º grado y del Servicio Educativo Especializado (AEE). Los datos indican que la inclusión aún es un proceso en construcción, que enfrenta desafíos como la falta de capacitación docente y suficiente apoyo institucional. A pesar de esto, se identificaron prácticas inclusivas efectivas, como adaptaciones curriculares, el uso de objetos concretos y estrategias pedagógicas centradas en las necesidades y ritmos de cada estudiante.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad Intelectual; Prácticas Pedagógicas; Accesibilidad al Conocimiento; Inclusión.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.** Definição de deficiência intelectual. 2021.

BARROCO,S. M.S. Acessibilidade ao conhecimento: fator de impacto para o desenvolvimento humano.**Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 4, p. 619–620, out. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei.13.146,de6deJul.de2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

ARTIGO 1045

Acessibilidade ao conhecimento no processo de inclusão...

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**–MEC/SEESP. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica_. Acesso em 02 jun. 2025.

CASTRO S. F. de; BOUERI, I. Z.; FERREIRA, K. D. A. Deficiência Intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología**, Nº1 - Volumen 2, 2023, p.231-240.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade empré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.18,n.2,abr. 2012, p.213–230.

FREIRE,P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro,RJ:Paz e Terra,2005.

FREITAS, M. C. DE. **Educação inclusiva:** diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023.

LUCKESI,C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINAR,W.F.Currere:aquelprimeraño. **InvestigaciónCualitativa**,2(1),pp.55-65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59> . Acesso em 28 maio 2025.

PINAR,W.F. **O que é a Teoria do Currículo?**Tradução:BARROS,AnaPaula; PINTO, Sandra. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2007.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

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

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem(DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**,Bauru,v.26,nº4, Out-Dez, 2020, p. 733- 767. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382020000400733&script=sci_arttext . Acesso: 10 maio 2025.

UZEDA, S. de Q.; VICTOR, S. L. Inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: a

SOUZA, R. C. E., UZÊDA, S. de Q.

interface educação e saúde. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 9, n. 18, jul./dez. 2024, p. 22-39.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais(PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

ROBERTA CLÁUDIA EVANGELISTA SOUZA: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia da UFBA, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Experiência como Auxiliar Pedagógica (estágio concluído). Acompanhante Terapêutica em Escola de Ensino Fundamental.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5363-1076>.

E-mail: pedagogarobertac@gmail.com

SHEILA DE QUADROS UZÊDA: Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Graduada em Psicologia (UFBA). Docente Adjunta de Educação Especial na FACED-UFBA. Docente do Mestrado Profissional em Educação no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-MPED). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Editora Associada da Revista Entreideias.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4549-0800>

E-mail: sheilauzeda@ufba.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).