

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**ARLEIA GOMES DE SOUSA RIBEIRO**

**O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:** Intervenções Colaborativas para a formação  
de professores no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”



São Luís  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**ARLEIA GOMES DESOUSA RIBEIRO**

**O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:** Intervenções Colaborativas para a formação  
de professores no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”

São Luís  
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**ARLEIA GOMES DESOUSA RIBEIRO**

**O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:** Intervenções Colaborativas para a formação  
de professores no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da  
Universidade Federal do Maranhão, como  
requisito obrigatório para a obtenção do título de  
Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia da Conceição  
Costa Zaquieu.

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gomes de Sousa Ribeiro, Arleia.

O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO  
DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL : intervenções  
colaborativas para a formação de professores no CE  
Professor Nascimento de Moraes / Arleia Gomes de Sousa  
Ribeiro. - 2024.

163 f.

Orientador(a): Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Coensino. 2. Formação de Professores. 3.  
Inclusão. 4. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.  
5. . I. da Conceição Costa Zaqueu., Lívia. II. Título.

**ARLEIA GOMES DE SOUSA RIBEIRO**

**O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:** Intervenções Colaborativas para a formação  
de professores no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da  
Universidade Federal do Maranhão, como  
requisito obrigatório para a obtenção do título de  
Mestra em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa.Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu**(Orientadora)  
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa.Dra.Kaciana Nascimento da Silveira Rosa** (1ªExaminadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa.Dra.Eliane Maria Pinto Pedrosa** (2ªExaminadora)  
Doutora em Educação (IFMA)

---

**Profa.Dra.Francisca Moraes da Silveira** (1ªSuplente)  
Doutora em Psicologia (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa.Dra.Thelma Helena Costa Chahini** (2ªSuplente)  
Pós-Doutora em Educação (CEP/CPNEP/UFMA)

*“Jesus Cristo é o mesmo, ontem, e hoje, e eternamente” (Hebreus 13:8).*

*Dedico ao meu bom Pai, Jesus. Essa vitória é a prova de que as promessas de Jesus se cumprem na vida dos que creem.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo e de todos, ao meu único e bondoso Deus. Ele, que em abril de 2019, falou ao meu ouvido, que eu faria este mestrado. A partir desse momento acreditei, me dediquei e confiei em sua promessa. A Ele toda honra, glória e louvor, sempre. Ele faz infinitamente mais do que peço ou penso. Essa conquista é a prova viva de que vale a pena crer nos planos de Deus para a nossa vida.

À minha orientadora, professora Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, pelas orientações, trocas de experiências, por tantos momentos de aprendizado e por sempre nos acolher de forma tão compreensiva.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), representada pela professora Hercília e pelo professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes. Por dedicarem tempo, esforço e trabalho à educação e ao PPGEEB.

Aos membros da Banca avaliadora: Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa e Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, pelas valiosas contribuições neste momento tão especial de conclusão do trabalho.

Aos meus pais, Maria das Dores A. da S. de Sousa e Antonio Martins de Sousa, *in memoriam*, por todo amor, zelo e pela luta ao longo da vida para que tivéssemos êxito em nossa educação, nos incentivando e mostrando que a educação nos leva a lugares altos.

Ao meu esposo, Cleylton Silva Ribeiro, pelo amor e apoio durante todo esse percurso. Obrigada por acreditar nos meus sonhos.

Aos meus dois filhos, presentes que o Senhor me deu nessa terra, Antonio Luiz de Sousa Ribeiro e Luiz Eufrásio Ribeiro Neto, por me motivarem a buscar meus objetivos, ser uma pessoa melhor e alegrar tantos os meus dias! Amo vocês infinitamente.

Aos meus irmãos e irmãs, Artur Gomes, Arnaldo Gomes, Arlene Gomes, Arleide Gomes, Arleilde Gomes, Arteilde Gomes e Arteane Gomes, por todo amor, pelas orações e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por todo amor e torcida. Aos meus cunhados pelo carinho.

À minha cunhada, Lumma Rayssa, por todo apoio e pelo cuidado com os meus filhos nesta trajetória.

À Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), pelo convênio com a Universidade e por me proporcionar mais tempo para a escrita desta pesquisa.

À escola Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”, pelo acolhimento e participação na pesquisa.

A todos os professores e professoras participantes da pesquisa e à coordenadora da escola, Nascimento Moraes, que tiveram o compromisso em contribuir com a pesquisa e oferecer o melhor aos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI).

Aos professores do PPGEEB, por compartilharem conhecimentos e agregarem saberes à nossa formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica (PPGEEB/UFMA), pelas trocas e aprendizados; gratidão pela oportunidade de partilhar conhecimentos e vivências nesse espaço.

A TODAS as professoras e TODOS os professores da Educação Especial, e aos técnicos da Educação Especial, por suscitarem tantos questionamentos nos momentos formativos. Aos meus alunos e alunas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por me inspirarem a buscar mais conhecimento e melhoria de minha prática pedagógica.

À Revisora Lígia Rosa, pelo profissionalismo com o trabalho.

Aos amigos, Luiz Máximo e Gisele, por me incentivarem a participar da seleção do mestrado.

À minha amiga e ex-gestora Solange. Obrigada pela amizade tão verdadeira.

À minha pastora Silvia e irmãos em Cristo: Ana Claudia, Marcia, Suzyele, Giovana e Joseana, pelas orações e por acreditarem nas promessas do Senhor em minha vida.

Por fim, agradeço a todas as pessoas, que de alguma forma lutam e contribuem com a Educação Inclusiva. A luta de hoje é a garantia de uma sociedade mais inclusiva amanhã.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as ações relacionadas com o coensino, com o intuito de propor intervenções educacionais com professores em apoio à Educação Inclusiva dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), com vistas à construção de um *E-book* que possa auxiliar os professores do ensino regular de uma escola de Ensino Médio da rede estadual em São Luís – MA. Quanto aos aspectos metodológicos, classificam-se como de natureza aplicada, de acordo com a abordagem do problema, e caracterizada como qualitativa do tipo intervenção. O campo de investigação foi o Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”, uma escola estadual no bairro Vinhais, em São Luís – MA, e teve como participantes os professores do ensino regular, o professor da sala de recurso e a coordenação pedagógica. Os instrumentos para a coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontaram que 83% da amostra investigada tinham pouca vivência em Educação Inclusiva para estudantes com deficiência, apesar de 77,7% deles possuírem vasta experiência em sala de aula, no entanto que não desenvolviam em suas práticas ações que vão ao encontro do estudante com TDI, e além disso, 40% da amostra estudada havia realizado formação continuada em educação inclusiva ou atividades de flexibilizações com estudantes com TDI. A partir dos principais achados da pesquisa e dos resultados, ficou evidente a necessidade de formação continuada para professores e coordenação pedagógica da referida escola, que resulte em práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas, de modo a garantir novas possibilidades de aprendizagem aos estudantes com TDI, bem como proporcionar, aos educadores participantes, novas estratégias educacionais por meio do produto dessa pesquisa: Orientações Pedagógicas Sobre Coensino e as Flexibilizações Curriculares em Apoio à Inclusão de Estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

**Palavras-chave:** Coensino; Transtorno do Desenvolvimento Intelectual; Educação inclusiva; Formação de professor.



## ABSTRACT

This research aimed to investigate the actions related to co-education, in order to propose educational interventions with teachers in support of the Inclusive Education of students with Intellectual Development Disorder (TDI), with a view to the construction of an E-book that can help the teachers of the regular education of a high school of the state network in São Luís – MA. As for the methodological aspects, they are classified as of an applied nature, according to the approach to the problem, and characterized as qualitative of the intervention type. The field of investigation was the Teaching Center "Professor José do Nascimento Moraes", a state school in the Vinhais neighborhood, in São Luís – MA, and had as participants the teachers of regular education, the teacher of the appeal room and the pedagogical coordination. The instruments for data collection were questionnaires and semi-structured interviews. The collected data were analyzed according to the content analysis technique. The results obtained showed that 83% of the sample investigated had little experience in Inclusive Education for students with disabilities, although 77.7% of them had extensive experience in the classroom, but that they did not develop in their practices actions that meet the student with TDI, and in addition, 40% of the sample studied had carried out continuing education in inclusive education or flexibilization activities with students with TDI. From the main findings of the research and the results, it was evident the need for continuing education for teachers and pedagogical coordination of that school, which results in collaborative and inclusive pedagogical practices, in order to ensure new learning possibilities for students with TDI, as well as to provide, to participating educators, new educational strategies through the product of this research: Pedagogical Guidelines on Co-education and Curricular Flexibilizations in Support of the Inclusion of Students with Intellectual Development Disorder.

**Keywords:** Co-education; Disorder of Intellectual Development; inclusive education; Teacher training.

Imagem da Capa

Children Borders. Disponível

em: <https://br.pinterest.com/pin/685532374531051389/Oqueédeficiênciaintelectual>

Disponível em:

<https://www.canva.com/ptbr/recursos/banco-imagens/https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/banco>

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Distribuição do quadro pedagógico .....                                                                                 | 74 |
| Gráfico 2 – Vínculo empregatício.....                                                                                               | 76 |
| Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores, coordenadores e professores da SRM .....                                            | 77 |
| Gráfico 4 – Tempo de atuação na área de ensino.....                                                                                 | 78 |
| Gráfico 5 – Relato da equipe pedagógica sobre formação, recursos, planejamento, avaliação, visão de coensino e flexibilização ..... | 82 |
| Gráfico 6 – Participação em formação na área de Educação Inclusiva para estudantes com TDI .....                                    | 85 |
| Gráfico 7 – Utilização de recursos para promover a aprendizagem dos alunos com TDI .....                                            | 87 |
| Gráfico 8 – Flexibilização curricular no processo de avaliação junto ao estudante com TDI.....                                      | 88 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Síntese das publicações sobre as flexibilizações entre 2010 e 2020.....                                          | 57 |
| Quadro 2 – Impedimentos para trabalho em conjunto entre professores regulares e professor especializado para inclusão ..... | 83 |
| Quadro 3 – Demonstrativo das respostas sobre o que os participantes da investigação entendem sobre Educação Inclusiva.....  | 84 |
| Quadro 4 – Demonstrativo da percepção que os professores possuem sobre o ensino para estudantes com TDI.....                | 86 |
| Quadro 5 – Demonstrativo exclusivo das respostas da fala da professora da SRM ou professora especializada.....              | 92 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------|
| AADID   | Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento           |
| AAMR    | Associação Americana de Retardo Mental                                      |
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado                                       |
| APAE    | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                |
| Art.    | Artigo                                                                      |
| CEB     | Câmara de Educação Básica                                                   |
| CEEE    | Centro de Ensino de Educação Especial                                       |
| CEP     | Comitê de Ética Pesquisa                                                    |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                                               |
| CNS     | Conselho Nacional de Saúde                                                  |
| CONEP   | Comissão Nacional de Ética e Pesquisa                                       |
| CP      | Comissão Parlamentar                                                        |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                           |
| DSM-V   | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V                   |
| DUA     | Desenho Universal para Aprendizagem                                         |
| EEI     | Educação Especial e Inclusiva                                               |
| FIC     | Formação Inicial e Continuada                                               |
| IES     | Instituições de Ensino Superior                                             |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                      |
| LBI     | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência                        |
| LDBEN   | Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional                             |
| MA      | Maranhão                                                                    |
| NEE     | Necessidades Educativas Especiais                                           |
| OMS     | Organização Mundial da Saúde                                                |
| PcD     | Pessoa com Deficiência                                                      |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                           |
| PEEPEI  | Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva          |
| PEI     | Plano Educacional Individualizado                                           |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                                  |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPGEEB  | Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica            |

|        |                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                          |
| REE    | Rede Estadual de Ensino                                              |
| SEDUC  | Secretaria de Estado da Educação                                     |
| SRM    | Sala de Recursos Multifuncionais                                     |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                                       |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                           |
| TDI    | Transtorno do Desenvolvimento Intelectual                            |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                       |
| UDL    | <i>Universal Designer Learning</i>                                   |
| UEMA   | Universidade Estadual do Maranhão                                    |
| UFMA   | Universidade Federal do Maranhão                                     |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo Internacional de Emergência para Crianças das Nações Unidas    |
| URE    | Unidade Regional de Educação                                         |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Figura 1 Etapas da realização do produto.....     | 64 |
| Figura 2 Estrutura do produto final – E-book..... | 66 |

## SUMÁRIO

|             |                                                                                                                                                 |           |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>    | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                         | <b>19</b> |
| <b>2</b>    | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO COENSINO EM APOIO À INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL..</b>                            | <b>27</b> |
| <b>2.1</b>  | <b>A visão do coensino .....</b>                                                                                                                | <b>27</b> |
| <b>2.2</b>  | <b>A Educação Inclusiva e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: uma breve reflexão no contexto da legislação brasileira .....</b>        | <b>31</b> |
| <b>2.3</b>  | <b>O coensino como apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual .....</b>                                        | <b>36</b> |
| <b>3</b>    | <b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NO COENSINO EM APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>                                                       | <b>45</b> |
| <b>3.1</b>  | <b>A formação do professor para atuar na Educação Inclusiva.....</b>                                                                            | <b>45</b> |
| <b>3.2</b>  | <b>As novas tendências sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no coensino ..</b> | <b>48</b> |
| <b>4</b>    | <b>A FLEXIBILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL .....</b>                         | <b>53</b> |
| <b>5</b>    | <b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>                                                                                                             | <b>61</b> |
| <b>5.1</b>  | <b>Tipo de Pesquisa .....</b>                                                                                                                   | <b>61</b> |
| <b>5.2</b>  | <b>Local da Pesquisa .....</b>                                                                                                                  | <b>62</b> |
| <b>5.3</b>  | <b>Participantes da Pesquisa .....</b>                                                                                                          | <b>62</b> |
| <b>5.4</b>  | <b>CrITÉrios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.....</b>                                                                      | <b>62</b> |
| <b>5.5</b>  | <b>Procedimentos.....</b>                                                                                                                       | <b>63</b> |
| <b>5.6</b>  | <b>Realização do Produto .....</b>                                                                                                              | <b>64</b> |
| <b>5.7</b>  | <b>Instrumentos de coleta de dados.....</b>                                                                                                     | <b>65</b> |
| <b>5.8</b>  | <b>Análise dos dados .....</b>                                                                                                                  | <b>65</b> |
| <b>5.9</b>  | <b>Riscos e benefícios .....</b>                                                                                                                | <b>66</b> |
| <b>5.10</b> | <b>Impactos esperados .....</b>                                                                                                                 | <b>66</b> |
| <b>5.11</b> | <b>Considerações éticas.....</b>                                                                                                                | <b>67</b> |
| <b>5.12</b> | <b>Produto final.....</b>                                                                                                                       | <b>67</b> |



|            |                                                                                                                                                                                 |            |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6</b>   | <b>APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>                                                                                                                | <b>72</b>  |
| <b>6.1</b> | <b>Bloco 1: Perfil dos professores regulares, coordenadores e professores do AEE .....</b>                                                                                      | <b>74</b>  |
| <b>6.2</b> | <b>Bloco 2: Conhecimento da coordenação acerca da Educação Inclusiva, estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, visão de coensino e flexibilização.....</b>     | <b>80</b>  |
| <b>6.3</b> | <b>Bloco 3: Conhecimento dos professores sobre Educação Inclusiva para os estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, visão de coensino e flexibilização.....</b> | <b>82</b>  |
| <b>6.5</b> | <b>Bloco 4: Elaboração do <i>E-book</i>: contribuições para o coensino no apoio à inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ...</b>                  | <b>91</b>  |
| <b>7</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                               | <b>99</b>  |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                        | <b>101</b> |
|            | <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                                           | <b>112</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                                                                                                             | <b>113</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                                                                                                             | <b>117</b> |
|            | <b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM A COORDENAÇÃO .....</b>                                                                                                               | <b>120</b> |
|            | <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES .....</b>                                                                                                              | <b>121</b> |
|            | <b>APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>                                                                                                                                    | <b>122</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Como aumento de 29% de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares em classes comuns no Brasil, entre 2019 e 2022, sendo 174.363 estudantes em 2019, e 240.000, aproximadamente em 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 2023), o debate sobre Educação Inclusiva acontece, em vista das políticas de inclusão envolvidas. Devido a essa questão, urge no contexto educacional brasileiro a implementação de políticas e o desenvolvimento de projetos científicos que venham ao encontro das necessidades desses estudantes, para que eles tenham seus direitos garantidos.

Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, (Fundo Internacional de Emergência para Crianças das Nações Unidas[UNICEF],1990), em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, em 1994 (Organização das Nações Unidas paraa Educação, a Ciênciae a Cultura [UNESCO],1998), primou-se pela escolha de uma escola inclusiva, impulsionado por um movimento pela inclusão das minorias na educação, o que incluiu a Pessoa com Deficiência (PcD) no âmbito internacional.

Na esfera nacional, o Brasil adotou as metas fixadas internacionalmente pelas Declarações de Jomtien e de Salamanca, para melhorar a educação em1996, com a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a modalidade da Educação Especial ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, levando ao grande aumento de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

A Convenção dos Direitos para a Pessoa com Deficiência, em seu art.29, reconhece o direito à educação para toda criança, seja qual for o gênero, a raça, a condição mental ou física, social e financeira. E, ainda, a Convenção aponta que os Estados Partes devem promover a educação delas, além de orientar-se para o desenvolvimento da personalidade, das aptidões e da capacidade mental e física da criança em todos os seus potenciais (UNICEF, 1990).

Em consonância com as garantias e os direitos fundamentais já expressos acima, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(PEEPEI) (Brasil, 2008) cumpre o dispositivo legal que assegura aos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), o direito de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Esse direito foi incorporado à

Constituição da República Federativa do Brasil, por meio do Decreto n.º 6.949/2009 (Brasil, 2009), e por sua vez é estabelecida a Lei n.º 13.146/2015, que passou a ser conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), considerada como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), como mais uma garantia legal que inclui o estudante com deficiência.

É nesse arcabouço político, social e humano, que o ensino colaborativo ou coensino surge como um modelo de prestação de serviço de apoio, no qual um professor do ensino regular e um professor especializado dividem a responsabilidade em planejar, instruir e avaliar o ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Por isso, projetos de pesquisa que venham investigar esta temática no contexto brasileiro, e em específico no estado do Maranhão, podem colaborar com a adoção de metodologias de ensino que contemplem os estudantes com TDI, mas que ainda são incipientes na realidade local.

No que se refere às práticas pedagógicas que venham efetivar a aprendizagem dos estudantes com TDI, compreende-se que muito ainda precisa ser feito para possibilitar competências que possam desenvolver as potencialidades, com igualdade de oportunidades para todos. Para isso, a Educação Inclusiva se configura como um dos mais relevantes desafios educacionais da atualidade, porque não pode se restringir apenas à inserção do estudante com deficiência na sala de aula comum, mas, sobretudo, legitimar a sua cidadania e o seu direito a aprender (Souto *et al.*, 2014).

O modelo de coensino entre o professor do ensino comum e o professor de Atendimento Especializado, emergiu como alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais e/ou escolas especiais, cujo público-alvo são os estudantes da Educação Especial, que uma vez inseridos em uma classe comum, deve-se usar todos os recursos para beneficiá-los e ir com ele para o contexto de sala de aula, inclusive o professor especializado (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

A formação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva surge como um dos pressupostos favorecedores do processo de inclusão dos estudantes com TDI, por meio do coensino. Isso significa que o trabalho dos profissionais que atuam no ambiente inclusivo, exige um compartilhamento coletivo dos conhecimentos em busca de um objetivo único, que é o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os estudantes (Peterson, 2006; Ramos, 2008;

Vilaronga; Mendes, 2014).

Consoante ao exposto, as propostas de inclusão escolar pressupõem a construção de uma rede de apoio que envolva a contratação, a formação e a capacitação permanente, articuladas ao trabalho colaborativo ou coensino (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Nesse sentido, Ramos (2008) aponta que o projeto de inclusão possui, como um dos princípios, a coletividade, enquanto as decisões isoladas de professores, pais ou especialistas devem ser evitadas. Por conseguinte, para que a educação dos estudantes com deficiência seja eficaz, deve haver uma colaboração entre educadores, profissionais, estudantes, familiares e comunidades (Peterson, 2006).

O incluir dos estudantes com TDI merece atenção quando se trata da Educação Especial Inclusiva (EEI) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), porque essa pessoa apresenta dificuldades com o raciocínio lógico, a resolução de problemas, o planejamento, o pensamento abstrato, o juízo, a aprendizagem acadêmica e a aprendizagem por experiência (Cantídio, 2022).

O TDI é diagnosticado envolvendo grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais, por médicos e psicólogos clínicos, e pode ser realizado em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Por isso, como afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a EEI deve ser compreendida como um processo de reformulação educacional e, para que ocorra de fato, é necessário que haja um modelo novo de formação para os professores, diferente dos moldes antigos, constituídos de formações já existentes.

A formação dos professores tem importância porque os dará suporte, levando-os a refletirem sobre o seu fazer pedagógico, os modos de ensinar e de aprender, de apreender novos conhecimentos, saberes e conteúdos, bem como ampliarem conhecimentos que fundamentem a prática docente cotidiana no sentido de garantir educação e a inclusão dos estudantes com TDI (Souza; Rodrigues, 2015).

David e Capellini (2014) salientam que há uma resistência por parte de alguns professores em atuar na inclusão do estudante com TDI, por pensar que cabe a penas ao professor especializado tal papel. Essa barreira dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais eficiente com maior segurança, devido ao desconhecimento por parte do professor, à falta de formação, e, ainda, a uma insistência em separar estudantes com deficiência dos que não têm (Buss;

Giacomazzo, 2019).

Souza e Rodrigues (2015) ressaltam que nesse processo inclusivo, há a necessidade da formação continuada como foco, pois o professor deve centrar-se em saber como aplicar a sua prática docente, visando o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com TDI, a partir de suas peculiaridades e limitações, promovendo uma Educação Inclusiva.

Cabe aqui citar que em todos os caminhos possíveis para se atingir um objetivo, a inclusão educacional impulsiona às reflexões que deverão melhorar a prática pedagógica de todos que fazem a educação escolar funcionar, no sentido de garantir a todos os estudantes o acesso, a permanência e aprendizagem na escola regular (Mittler, 2003). Como afirma Rodrigues (2016), o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva acontece após o período de prática em serviço, e passa pela fase inicial da sensibilização.

Ante o exposto, o interesse em pesquisar na área da EEI surgiu das oportunidades educacionais proporcionadas a mim, bem como por motivações acadêmicas, científicas, profissionais, sociais e pessoais. As acadêmicas e as científicas basearam-se no desenvolvimento de uma investigação que trouxe discussões e contribuições para as práticas educacionais inclusivas, e pesquisaram-se publicações relativas à inclusão dos estudantes com TDI, a partir do coensino, para enriquecimento do debate acadêmico com novas publicações acerca dessa temática. Dessa forma, a fundamentação teórica citada neste trabalho ancora-se em livros, artigos e dissertações que tratam sobre o objeto de estudo.

As razões profissionais, por sua vez, foram fundamentadas, pois a partir dessa dissertação, dei continuidade à minha formação inicial em Pedagogia, concluída em 2003, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), assim como às duas pós-graduações na área da EEI, melhorando a minha prática pedagógica e agregando conhecimentos à minha formação acadêmica. Nessas experiências profissionais, senti a necessidade de trabalhar de forma colaborativa com os professores do ensino regular e de investigar as contribuições do coensino para a inclusão de estudantes com TDI.

As razões pessoais são provenientes da minha atuação na área da Educação Especial nos últimos 13 anos, como professora da rede municipal de São Luís, do AEE, e na rede estadual do Maranhão, como técnica de acompanhamento aos estudantes com TDI. Ainda no Ensino Médio, comecei a tornar algumas vontades

em certezas, como enveredar em algum curso da área da educação. Dessa forma, quis tornar-me professora, por já acreditar na educação como um mecanismo de transformação social e para exercer o protagonismo em ensino colaborativo (Imbernón, 2000).

Minha vida acadêmica teve início com a aprovação no vestibular, em 1999, na primeira tentativa em Pedagogia na UEMA, na terceira turma de Pedagogia, do Centro de Ensino Superior de Santa Inês. Nesse momento, começava a se desenhar uma longa caminhada de descobertas e confirmação de desejo profissional. Minha vida profissional teve início nessa referida cidade, quando, em agosto de 2000, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada como apoio pedagógico. Em 2002, fui aprovada no meu primeiro concurso público para professora das séries iniciais, mesmo cursando a faculdade.

No meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2003, a sementinha do amor à Educação Inclusiva já havia sido plantada em meu coração, através de minha orientadora, Professora Wilma, docente de Psicologia da Educação. Então, resolvi abordar sobre a temática da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, um tema pouco conhecido na época, porém muito relevante. Naquela época não imaginava que o trabalho na área da EEI me acompanharia ao longo da vida.

Em 2008, fui aprovada no concurso para professora das séries iniciais do município de São Luís, consequência da minha constante busca por conhecimentos, quando já estava fazendo pós-graduação na área da EEI na época. Depois, fui convidada para trabalhar no AEE, e desde 2010, venho desempenhando essa função com muita motivação e certeza de que sempre posso ir mais longe. Nessa época, já na Educação Especial na rede municipal, fui convidada a ser técnica de acompanhamento da Educação Especial no Centro de Ensino de Educação Especial (CEEE) Padre João Mohana, da rede estadual do Maranhão, onde realizo, desde 2013, o trabalho de orientação às escolas, aos gestores, aos coordenadores e aos professores do ensino comum, além de trabalhar com formação na capital e nas Unidades Regionais de Educação (UREs) do interior do Estado.

E, por fim, as razões sociais são, basicamente, em função da proposta de um produto educacional em formato de um *E-book*, com orientações pedagógicas que resultarão em uma educação mais inclusiva, e que beneficiará não só os estudantes com TDI, como também professores do Centro de Ensino “Professor

José de Nascimento Moraes”. Acredita-se que as orientações servirão como referência de um trabalho colaborativo e inclusivo para toda a rede estadual do Maranhão.

A escolha para concretização da pesquisa foi pelo Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de pesquisa Educação Especial. O Mestrado Profissional sempre foi almejado por mim, visto que há uma junção entre a teoria estudada e a intervenção, voltadas para a prática dos professores a partir do produto final desta pesquisa.

O campo de investigação foi a escola estadual Centro de Ensino “Professor José do Nascimento de Moraes”. A preferência por essa escola justifica-se pelo fato de haver estudantes com TDI, além do desejo de contribuir com intervenções pedagógicas que possam favorecer à inclusão desses estudantes, através de um trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e do AEE.

Em aspectos gerais, é importante salientar, no que se refere ao acesso a uma educação de qualidade para os estudantes com TDI, que o professor igualmente deve estar preparado pedagogicamente, e o coensino entra como apoio ao professor do ensino regular, no sentido de esse docente lançar mão de variados métodos e recursos, com o fim de promover a inclusão de fato desse estudante.

Diante do já exposto, esta pesquisa parte da seguinte questão central: De que maneira o coensino poderá apoiar a formação de professores em Educação Especial como forma de incluir estudantes com TDI do Centro de Ensino “Professor Nascimento de Moraes”, com vistas à construção colaborativa de *E-book* com orientações pedagógicas?

Para desenvolver esta pesquisa, as perguntas norteadoras são:

- Quais conhecimentos os professores possuem a respeito do coensino no processo de inclusão de estudantes com TDI?
- Quais práticas pedagógicas têm sido realizadas pelos professores direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI?
- Como desenvolver uma proposta de intervenção colaborativa em EEI para professores, centrada no coensino, visando à inclusão de estudantes com TDI?

- De que forma construir um *E-book* com a colaboração dos professores com orientações pedagógicas direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI?

Este estudo possui como objetivo geral: investigar as ações relacionadas com o coensino, com o intuito de propor intervenções educacionais com professores de uma escola pública em apoio à Educação Inclusiva dos estudantes com TDI, com vistas à construção de um *E-book* que possa auxiliar os professores do ensino regular de uma escola de Ensino Médio da rede estadual em São Luís – MA.

Esta pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- (1) Verificar o conhecimento dos professores quanto ao coensino no processo de inclusão de estudantes com TDI;
- (2) Identificar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI;
- (3) Desenvolver uma proposta de intervenção colaborativa em EEI para professores centrada no coensino , visando à inclusão de estudantes com TDI;
- (4) Construir um *E-book* com a colaboração dos professores, com orientações pedagógicas direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI.

Tal investigação considera as necessidades de aprendizagens e os desafios impostos aos professores para atuarem em um contexto educacional inclusivo, estimulando as potencialidades de estudantes com TDI.

Este estudo está estruturado em seções, onde a introdução contextualiza o tema na problemática envolvida do coensino em apoio à inclusão de estudantes com TDI; a segunda seção traz o referencial com o pressuposto teórico sobre coensino, inclusão do estudante com TDI, visão de formação dos professores e flexibilização curricular; em seguida aponta-se a metodologia, com os passos utilizados para a realização da pesquisa; seguido das análises e das discussões dos resultados da investigação e, por último, as considerações finais com os pareceres da pesquisadora e limitações que contribuirão para uma maior compreensão acerca do tema.



Espera-se que esta pesquisa e seus resultados possam trazer contribuições para a comunidade acadêmica na área de estudos da EEI, especificamente no que se refere ao coensino como apoio à inclusão de estudantes com TDI, que promova intervenção positiva ao Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes” e à comunidade.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COENSINO EM APOIO À INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

### 2.1 A visão do coensino

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) dizem que a terminologia da palavra *coensino* e/ou *ensino colaborativo* vem da tradução dos termos em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching*, os quais significam literalmente *professor de apoio*. A ideia central desses termos é a colaboração em vista de essa ser necessária, pois conforme as autoras já citadas, isso significa trabalhar junto, com um objetivo comum, em situações de paridade, sem hierarquias e com voluntariedade.

Outra visão sobre o coensino/ensino colaborativo tem-se em Damiani (2008), em que a autora mencionou que o termo também pode ser nomeado *bidocência*, e está relacionado com a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor da Educação Geral, visando ao trabalho em conjunto, em apoio mútuo para atingir objetivos comuns negociados no coletivo, os quais estabelecem reações que tendem a não hierarquizar, exercer liderança compartilhada, corresponsabilizar ações e promover confiança mútua.

O coensino não é um termo novo. Nas últimas décadas, século XX, o coensino ou ensino colaborativo foi descrito por Wood (1988), West e Idol (1990) e Walther-Thomas (1997) como suporte ao estudante da Educação Especial, centrado na classe comum, como possibilidade a mais de atendimento ao estudante da Educação Especial, para além da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e escola especial.

Capellini (2004), em seus estudos, anunciou o coensino como uso promissor nas práticas inclusivas, no qual o professor de Educação Especial e o professor de ensino regular trabalham em colaboração no contexto da classe comum, pela inclusão dos estudantes da EEI.

Cabe citar que o coensino ou ensino colaborativo, para Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), na escola relaciona questões como: O tempo de planejamento comum entre o professor de Educação Especial e o professor regular os conteúdos incluídos no currículo e as flexibilizações curriculares; a distribuição de tarefas e de responsabilidades, e as formas de avaliação às experiências em sala de aula; Os procedimentos para organização da sala à comunicação com estudantes,

pais e administradores; o acompanhamento do progresso de aprendizagem dos estudantes às metas para o Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com deficiência.

Em decorrência da Declaração de Salamanca (1994), já na primeira década do século XXI, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacaram que o coensino representa a colaboração entre o professor regular e o professor da Educação Especial, como uma alternativa de ensino inclusivo aos estudantes com deficiência para as escolas no Brasil. Nessa perspectiva, o ensino colaborativo pode ser entendido como uma forma de garantir a escolarização dos estudantes, público-alvo da Educação Especial, de modo que todos os educadores da escola se sintam responsáveis pelo processo de inclusão desses estudantes, sem haver uma desarticulação entre as funções dos professores regulares e dos professores de Educação Especial (Fontes, 2013).

No que se refere ao ensino colaborativo (coensino), nota-se a existência de uma parceria entre os professores do ensino regular e o professor de ensino especial, desde que ambos se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Isso corrobora com Costa e Correia (2012), quando explicam que a colaboração se refere a trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto, de forma que o processo de colaboração no ensino se defina por trabalho conjunto de dois ou mais professores, no sentido de fornecerem respostas aos problemas educacionais no dia a dia escolar.

Entre as características que melhor definem o coensino, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacaram alguns aspectos na atuação, a saber: dois ou mais profissionais licenciados atuam como co-professores, sendo um o “educador geral”, e o outro, o “educador especial”, e ambos participam plenamente, embora de forma diferente no processo de ensino. O educador geral possui a responsabilidade primária pelo conteúdo a ser ensinado, já os educadores especiais são responsáveis por facilitar o processo de aprendizagem.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), os estudantes são agrupados de forma heterogênea e os dois professores trabalham com todos os estudantes, permitindo várias combinações de grupo entre os estudantes, de modo que cada um deles tenha todo o seu potencial de aprendizagem explorado.

No que diz respeito ao comportamento dos estudantes, Mendes, Vilaronga

e Zerbato (2014) alertam para o fato de que os professores precisam dialogar sobre as especificidades em relação à sala, às regras e às tomadas de decisões quando não forem cumpridas. Dessa maneira, os professores em um processo contínuo de reflexão da sua prática pedagógica devem mediar os conflitos, no sentido de decidir o momento de confrontá-los e/ou ignorá-los, visando à adoção de metodologias de ensino mais democráticas.

Na visão de Lago (2013), o ensino colaborativo é um processo no qual o consultor, o professor especializado em Educação Especial, trabalha em igualdade com um consultado, o professor da classe comum para tomada de decisões quanto a desenvolver atividades pedagógicas que atendam a um grupo heterogêneo de estudantes.

Consoante a Lago (2013), Capellini (2004) apontou um leque de maneiras de trabalhar a atuação desses dois profissionais na classe comum – ora um professor como suporte, onde os dois atuam juntos, ora um apresenta as instruções –, e o outro apoio aos estudantes, e os papéis podem ser investidos, como em forma de rodízio. E a união das duas forças promove sentimentos de interdependência positiva, desenvolve habilidades criativas de resolução de problemas e apoia mutuamente nas responsabilidades educacionais com os estudantes com deficiência (Capellini; Mendes, 2008).

Como resultado da união e da força dos dois professores, os pesquisadores –Braun (2012), Braun e Marin (2016), Capellini (2004), Fontes (2007), Glat (2016), Mendes (2011), e Oliveira, Papim e Paixão (2018) – aduzem que projetos formais e informais de colaboração entre professores especialistas e professor do ensino regular nas escolas, onde essa ponte é construída, o processo colaborativo flui mais naturalmente através de diferentes estratégias de coensino.

Glat e Pletsch(2012) salientam que a maior vantagem do coensino é não demandar espaço diferenciado de atendimento, e, portanto, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, tanto os regulares, quanto os com alguma deficiência. E para que o coensino seja utilizado, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que o conhecimento e as habilidades requeridas estão relacionados principalmente com a boa prática pedagógica, a qual deve incluir a avaliação das Necessidades Educativas Especiais (NEE), flexibilizações de conteúdos curriculares e ainda utilizar as tecnologias educacionais que venham ao encontro das aprendizagens dos estudantes com um todo.

Figueira (2013) destaca que para aplicar o coensino, as flexibilizações curriculares devem ser precedidas de uma rigorosa avaliação do estudante nos seguintes aspectos: competência acadêmica; desenvolvimento biológico, intelectual, motor, linguístico, emocional; competências sociais e interpessoais; motivação para os estudos, entre outros, que indiquem seras adaptações realmente indispensáveis à sua educação.

Costas *et al.*(2012) colocam que não se pode entender que só o fato de professores do ensino regular e professores da Educação Especial colaborarem entre si e se reunirem para discutir assuntos referentes aos estudantes com deficiência, isso significa coensino, nem essas ações podem ser consideradas como um prenúncio de um processo de colaboração. A colaboração se refere a como o trabalho em conjunto de dois ou mais professores fornecem respostas aos problemas educacionais no cotidiano da escola (Costas *et al.*, 2012).

Assim, frente às questões acima, o coensino apresenta estágios os quais são apontados nas definições de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), como:

1. primeiro, o estágio inicial, quando dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, por criar limites e parcerias, por meio de comunicação formal e infrequente;
2. o segundo estágio trata-se do comprometimento quando a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, que possibilita que eles construam confiança necessária para a colaboração e, gradualmente, o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula;
3. e o terceiro estágio é quando os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, numa comunicação com humor e conforto vivenciados por todos, e como resultado, trabalham verdadeiramente juntos, e um completa o outro.

É importante ressaltar o que diz Vilaronga (2014), que se as escolas entrarem ao menos no primeiro estágio, isso já representa um grande avanço no cotidiano das escolas, principalmente por causa do caráter inovador para alguns professores e para os estudantes com deficiência. Isso significa um passo para lidar com as especificidades de cada um deles, promovendo a inclusão do estudante com

TDI, tal como assegura a legislação brasileira no tópico a seguir.

## **2.2 A Educação Inclusiva e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: uma breve reflexão no contexto da legislação brasileira**

A Constituição de 1988, em seu art. 2º, incisos I e IV (Brasil, 1988), que trata da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, como olhar voltado para a inclusão, solidariedade, promovendo o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, forneceu o primeiro passo para uma Educação Inclusiva. Até 1988 não havia políticas públicas que incluíssem as melhorias na educação da PcD, mas em 1996, o avanço foi significativo quando na regulamentação da educação, a Educação Especial preferencialmente passou a ser ofertada nas escolas regulares, e os estudantes com alguma deficiência passaram a ser inseridos nas salas comuns.

A Lei n.º 9.394/1996, LDBEN, no art. 59, estabelece que escola regular deve ser inclusiva (Brasil, 1996). Esse fato provocou uma mudança no cenário educacional brasileiro, pois desde então, as instituições de ensino públicas e privadas devem assegurar aos estudantes com deficiência, o acesso ao currículo e a permanência na escola regular, assim como a todos os estudantes.

A partir das questões acima, compreende-se que a garantia por lei já representa um avanço significativo. Entretanto, Carvalho (2005) e Mazzotta (2005) referem que a inclusão é assunto democrático, de forma mais ampla, pois envolve desde o Estado, a família, os profissionais e a comunidade. Por essa razão, no Brasil, nas últimas décadas, muito se discute sobre uma escola na qual os estudantes vivenciam a diversidade humana, com igualdade de direitos e de oportunidades educacionais (Carvalho, 2004).

Carvalho (2005) destaca que quando se analisa a história da filosofia da ciência, há um processo em curso, que emergiu no século XX: o processo da exclusão para a inclusão. Isso significa que a proposta de Educação Inclusiva deve ser entendida não apenas como um direito de todos, mas, sobretudo, como um dever a ser assumido pelo Estado, com a participação efetiva, em todas as etapas para a sua concretização, desde o planejamento até as ações práticas.

Carvalho (2004) ainda aduz que o debate fortalece as contribuições na integração do estudante com deficiência, no sentido de se adaptar à escola, e na inclusão, a escola deve adaptar-se ao estudante com deficiência. Portanto, a

equidade significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem impedimentos à aprendizagem.

Ao se referir ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, Mazzotta (2005) considera que o planejamento das ações pedagógicas deve transpor a igualdade formal, no sentido de haver igualdade de oportunidades à PcD, para que ela não só esteja fisicamente em sala de aula, como também não fique isolada. Entretanto, para incluir esses estudantes, é necessário conhecer as especificidades dos estudantes com algum transtorno, e suas particularidades no processo de interação com os outros e com os conteúdos curriculares, em específico, aqueles que possuem o TDI.

O estudante com TDI, ao longo da história, recebeu inúmeras denominações, algumas até discriminatórias, como apontado por Pletsch (2014), tais como *idiotia*, no século XIX; depois no início do século XX, *imbecilidade* e *retardo mental*, sendo classificado em três níveis: leve, severo e profundo; e, no fim do século XX, foi denominado de *déficit intelectual e/ou cognitivo*.

Muniz (2008) observa que, em 1937, Tredgold divulgou o conceito do que era a *Deficiência Intelectual*, por ela ocorrer em razão do cérebro não ter se desenvolvido de forma completa, impossibilitando o indivíduo de se adaptar ao ambiente, visto como normal pelos seus semelhantes, tendo a necessidade de outra pessoa para ajudá-lo no convívio social.

O Congresso de Genebra em 1939, salienta que foi criado o termo *Deficiência Mental*, com a finalidade de amenizar a carga negativa existente nos termos daquele período, e ao mesmo tempo determinar um padrão internacional (Cantídio, 2022). Mas ainda não era o ideal, visto, após a criação do termo, a discriminação desse estudante continuar.

Diferentes conceitos sobre o TDI foram sendo construídos ao longo da história, como em Doll que, em 1941, conceituou a pessoa com o transtorno como Deficiente Intelectual, cujo cérebro não chegou à fase final do seu desenvolvimento, podendo o indivíduo apresentar as evidências desde o seu nascimento ou após alguns meses de idade, quando já deveria ter se desenvolvido o cérebro (Muniz, 2008). Em um processo de modificação dos termos, em 1954, a Organização Mundial de Saúde (OMS) sugeriu a troca das sub categorias *bobos*, *imbecise* *idiotas*, as quais eram usadas para classificar as pessoas com Deficiência Intelectual (Muniz, 2008).

Uma outra classificação, segundo Ferreira (2014), foi adotada em 1959 como Deficiência Intelectual. Nesse mesmo ano, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) divulgou um conceito, referindo-se ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, como originado durante o período de desenvolvimento da pessoa, estando associado a uma deficiência em uma ou mais áreas, no que tange ao amadurecimento, à aprendizagem e à adequação social. E, como em Muniz (2008), a deficiência era classificada como vinda de causa orgânica, mas depois levou-se em consideração a observação da interação e comportamento do sujeito nas relações no espaço social.

Após o breve percurso histórico apresentado até aqui, Fiarovante (2011) propõe o termo *Transtorno do Desenvolvimento Intelectual*, por estar de acordo com as mudanças propostas pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), órgão que conduz os estudos sobre Deficiência Intelectual, por apresentar conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenção em diferentes campos, contendo avanços e informações concernentes à terminologia e classificação, assim como a Associação Americana de Psicologia/*Association Psychology American* (APA, 2013), que utiliza esse termo desde então.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –DSM V (APA, 2014) define o TDI como caracterizado pelo déficit em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. O referido manual internacional refere que os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo do indivíduo, de modo que ele não consegue atingir padrões de independência pessoal e de responsabilidade social, tais como comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional, independência pessoal em casa ou na comunidade.

Honora e Frizanco (2012) compreendem que a Deficiência Intelectual não é considerada uma doença ou transtorno mental, mas sim um ou mais fatores que contribuem para o comprometimento da função cognitiva que acompanha o desenvolvimento cerebral diferente.

A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE, 2020) caracteriza o TDI como uma limitação das habilidades gerais, e não uma doença. De modo abrangente, essas limitações podem ser superadas através da estimulação



sistemática do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, escolares, profissionais e sociais, além de oportunidades de inclusão social.

Dutra (2014) ressalta que a escola se torna um espaço privilegiado de compartilhamento e de construção do conhecimento, historicamente construído para que o processo inclusivo aconteça efetivamente, para que possa modificar as construções culturais de preconceito com as diversidades. Após entender o que é o TDI, como afirma Imbernón (2000), é necessário reconhecer a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural, cuja participação e autonomia sejam características essenciais nesse projeto, para que haja verdadeira inclusão.

Em consonância com a questão de Imbernón (2000), a LBI – Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015) – aponta, no seu art.27, que o ensino em salas inclusivas se constitui um dos direitos da PcD, assegurados a ela, ou seja, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e aprendizado ao longo de toda a vida, para que tal pessoa alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse arcabouço político, Mazzotta (2005) cita que a inclusão é entendida como o reconhecimento do valor de cada um, implicando ultrapassar a igualdade formal, como princípio da democracia social, e agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades possível, sabendo-se que a sua concretização se dá em situações específicas, historicamente determinadas.

Diante do exposto, sob os pareceres de Carvalho (2005) e Mazzotta (2005), da Lei n.º 13.146/2015 e da Constituição de 1988, as escolas necessitam rever suas propostas pedagógicas, seu currículo, as questões de inclusão, a estrutura e os ambientes acessíveis, que ofertem a Educação Inclusiva de fato, sem exclusão ou distinção, não apenas por inserir os estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas, sobretudo, oferecer uma educação de qualidade a esses estudantes.

A proposta de inovação da educação na perspectiva da inclusão é entendida como uma ação que requer o envolvimento de novos fatores, como o envolvimento, de forma conjunta, sem hierarquização, de todos os que são parte do processo de ensino (Oliveira; Papim; Paixão, 2018). Booth e Ainscow (2011) mostram que fazer uma escola inclusiva, significa reunir respeito aos valores, às diferenças, às realidades, ao apoio da comunidade, aos estudantes, aos pais, à gestão, aos

professores, aos auxiliares educacionais, com o foco em fazer valer e acontecer os princípios para uma escola inclusiva.

Santos e Silva (2011) salientam que o importante na Educação Inclusiva é compreender o outro, no caso, o estudante com TDI, por meio de suas singularidades. Por isso, a Educação Inclusiva possui um caráter humanista e democrático, porque busca, através desses preceitos, o desenvolvimento pessoal e social do estudante.

Cantídio (2022) esclarece que a Educação Inclusiva objetiva, mais que democratizar a escolarização, propor uma transformação no olhar para a PcD, assim como a humanização dentro do processo de ensinar, pois é a escola que deve iniciar a concepção de ver o outro como um ser diferente. Porém, igual quanto aos direitos sociais, capazes de superar dificuldades e viver em harmonia na sociedade, como também ver o outro além da sua deficiência, o que significa potencializar, através de oportunidades, a capacidade do indivíduo de fazer.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) vem do termo inglês *Universal Designer Learning (UDL)*, dos Estados Unidos, e trata-se de um tipo de abordagem que tem sido apontada como uma das estratégias que favorece a acessibilidade de todos, tanto em termos físicos, quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para aprendizado de todos (Cast, 2018). E, nesta pesquisa, o DUA está relacionado com a aplicação do coensino e com a flexibilização dos conteúdos nas ações que foram definidas para a elaboração final das orientações em forma de *E-book*.

Assim, como trata Costa (2010), as atividades que devem ser levadas à sala de aula precisam ser bem diversificadas, nas quais os estudantes de diferentes níveis de compreensão possam ser contemplados. E, dessa maneira, aquele que fica isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto. Em razão disso, o respeito à diversidade e à prática de cooperação e de solidariedade devem ser os pilares da edificação de uma ordem social, priorizando a construção do outro como sujeito e cidadão (Mazzotta, 2005).

E, por fim, Leite e Martins (2010) defendem que a escola inclusiva deve ser um locus de respeito à diversidade, no qual todos os estudantes consigam ser atendidos pedagogicamente de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. E, neste aspecto, uma escola acolhedora promove um ensino dentro de uma perspectiva de um currículo aberto, por adaptar os objetivos, os métodos, o processo de avaliação, a

temporalidade às necessidades pedagógicas dos estudantes, conforme se vê no subtópico a seguir.

### **2.3 O coensino como apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual**

No subtítulo anterior, destaca-se, por meio da reflexão sobre a legislação educacional brasileira, que é preciso incluir os estudantes com TDI na escola, de maneira que eles participem ativamente no seu processo de ensino e aprendizagem, como também na família e na comunidade. Entretanto, constata-se que na prática, esse processo necessita de ações mais intensas de fortalecimento por meio do poder público.

As discussões precisam ser ampliadas, visando à garantia e à efetividade de práticas pedagógicas mais responsáveis, e que venham ao encontro das necessidades educativas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em uma perspectiva da educação inclusiva. Por isso, urge nesta subseção discutir o coensino como apoio à inclusão do estudante com TDI.

No que se refere à questão acima, vale lembrar que cumprimento das políticas impactam na vida dos estudantes com TDI e de suas famílias, e com essa demanda em mente, necessita-se fazer frente às atuais expectativas (Glat, 2018). Isso significa fazer mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisa-se desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação desse estudante.

Glat (2018) destaca que essa ação é um processo complexo que envolve uma reconfiguração na profissão. Neste aspecto, de forma mais ampla, não basta apenas criar um modelo ou paradigma teórico-conceitual, isto significa envolvimento de um conjunto formado por professores regulares e professor de Educação Especial, Direção e família (David; Capellini, 2014).

As práticas inclusivas centradas no coensino envolvem o professor de Educação Especial e o professor de ensino regular, a trabalharem em colaboração no contexto da classe comum em prol da inclusão de todos os estudantes (Capellini, 2004; Walther-Thomas, 1997; West; Idol, 1990; Wood, 1998). Nesse sentido, Fontes (2013) afirma que enquanto se manter uma desarticulação entre as funções dos professores regulares e dos professores da Educação Especial, o estudante público-

alvo da Educação Especial continuará sendo apenas responsabilidade da Educação Especial, do professor de apoio ou do professor do AEE, por outro lado, se todos os profissionais da escola se sentirem responsáveis pelo processo de inclusão, o coensino como proposta de inclusão atenderá a esse objetivo (Fontes, 2013).

As tensões citadas por Glat (2018), no que tange à polaridade entre ensino regular e Educação Especial, mais do que qualquer outro fator, representa o grande obstáculo para a inclusão, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências e outras NEE. Dessa maneira, Dantas (2009) aponta que o estudante com TDI não necessita de adaptações somente no espaço físico, assim como de mudanças importantes na área da aprendizagem, na mudança das práticas dos professores, na aceitação das diferenças em apoio à diversidade.

Para unir as duas forças, professor do ensino regular e de Educação Especial, Raiça (2006) realça que trabalhar de forma organizada, com instruções diretas, curtas e de forma concreta, com recursos palpáveis que ultrapassem o campo abstrato, traz maior significado ao que se estuda, tornando o ambiente de aprendizado algo prazeroso. E, ainda, as limitações de algumas pessoas com TDI podem ser minimizadas quando há mais oportunidades para desenvolver as suas potencialidades.

Como o AEE requer ações para incluir o estudante com deficiência, Zerbato e Mendes (2018) tratam que o coensino vem como apoio entre diversas ações da construção de um projeto pedagógico, no qual os serviços e as adaptações razoáveis são necessários para atender ao estudante com deficiência. Segundo elas, isso sugere que uma escola inclusiva requer a construção de uma cultura colaborativa, entre outras características, visando à parceria com professores de Educação Especial e professores regulares, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que o coensino é um método colaborativo que envolve planejamento, atuação e resultados em conjunto, tanto dos professores regulares como de Educação Especial. É uma proposta inovadora, e pode ser muito relevante para promover a inclusão dos estudantes com TDI na rede regular de ensino. Figueira (2013) refere que as estratégias devem ser pensadas, perpassando pelo preparo do professor, dos estudantes e de toda a equipe técnica pedagógica da escola.

No que diz respeito ao planejamento, é imprescindível considerar

determinados itens, como realizar estudos para gerar conhecimentos e procedimentos que melhor atendam às especificidades dos estudantes, e após essa etapa, elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) consistente, que possibilite o desenvolvimento e a autonomia de todos no ambiente escolar (Mendes; Vilaronga, 2014).

Isso inclui o uso das tecnologias digitais como ferramenta educacional, visto ser motivador e atrativo. Costa (2010) menciona que os diversos tipos de deficiências não podem ser vistos como uma barreira à inclusão dos estudantes, mas as escolas precisam organizar-se para fornecer a formação adequada aos professores, assim como os recursos didáticos e pedagógicos que possibilitem o atendimento às singularidades e aos ritmos de aprendizagem do estudante com deficiência.

Raíça (2006) alerta a respeito de um ponto de extrema importância no ensino de estudantes com TDI. Tratam-se das experiências cotidianas com as atividades propostas, relacionando novas informações com conhecimentos anteriores, e possibilitando oportunidades para que mostrem o seu saber e como pensam sobre determinado assunto. Nesse aspecto, considera-se que os estudantes com TDI precisam ser atendidos em suas necessidades educativas.

Figueira (2013) explica que uma das ações de incluir corresponde às flexibilizações curriculares, precedidas de uma rigorosa avaliação do estudante com TDI, quanto aos seguintes aspectos: Competência acadêmica; desenvolvimento biológico, intelectual, motor, linguístico e emocional; competências sociais e interpessoais; motivação para os estudos, entre outras flexibilizações realmente indispensáveis à sua educação.

Como já foi apontado no primeiro subtópico deste estudo, sobre coensino, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) enfatizam que é preciso discutir na escola as questões relacionadas com os professores regulares, com os de Educação Especial, com o ensino e a aprendizagem dos estudantes de TDI. A primeira dessas questões é oferecer oportunidades em todos os níveis do ensino para a efetiva inclusão dos estudantes na escola regular, como um espaço público e democrático de ensino e aprendizagem (Manzini, 2007).

Destarte, o coensino, nesse contexto, será o melhor aliado para a inclusão dos estudantes com TDI no ensino regular, tal como trata Mendes (2006), isso porque na estratégia do coensino, o professor de Educação Especial e o

professor do ensino regular dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes, com o objetivo final de favorecer a aprendizagem de todos, especificamente dos com deficiência.

Ademais, Mendes (2006) e Fontes (2009) corrobora com a filosofia da colaboração, por afirmar que os professores não podem trabalhar sozinhos, visto que necessitam de apoio mútuo, de compartilharem as responsabilidades, de unir e desenvolver habilidades de equipes que proponham ações para esses estudantes, visando melhorar a escolarização dos todos os estudantes.

Países com experiência mais antiga, em termos de política de inclusão escolar, como Estados Unidos, Canadá e Itália, já desenvolveram propostas alternativas à escolarização dos estudantes com deficiência baseadas na colaboração entre os professores regulares e professores da Educação Especial, o que urge seguir esse exemplo no Brasil nas escolas públicas.

De modo geral, a parceria estabelecida entre professor do ensino regular e o professor da Educação Especial pode se constituir – consoante a Capellini e Mendes (2008), French (2002), Mendes (2006), e Weiss e Lloyd (2003) – em dois modelos: A consultoria colaborativa e a coensino/ensino colaborativo. De acordo com esses autores, a consultoria colaborativa significa “eu colaboro e você faz”, no sentido de professor de Educação Especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais da área da Educação Especial, prestarem assistência ao professor do ensino regular ou comunidade escolar fora da sala de aula, bem como acompanhá-los nas implementações sugeridas.

Já o coensino/ensino colaborativo significa “nós fazemos”, no sentido de o professor de Educação Especial trabalhar junto com o professor do ensino regular, na maior parte do tempo na sala de aula, e nos momentos fora de sala de aula, fazerem juntos o planejamento e as avaliações, em apoio conjunto no trabalho a ser desenvolvido com estudantes com deficiência (Capellini; Mendes, 2008; French, 2002; Mendes, 2006; Weiss; Lloyd, 2003).

Em uma outra definição sobre a consultoria e o coensino, Lago (2014) diz que a consultoria colaborativa é um processo no qual o consultor, especializado em Educação Especial, trabalha em igualdade com um consultado, professor do ensino regular, e auxilia-o na tomada de decisões e a desenvolver atividades pedagógicas, e o coensino/ensino colaborativo ocorre voluntariamente entre dois ou mais profissionais capacitados, para, em conjunto, buscarem estratégias que favoreçam a

inclusão escolar do estudante com deficiência dentro da sala de aula comum.

Capellini (2004) cita que o trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes, em que cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais, sendo o estudante o maior beneficiário desse trabalho.

Dessa forma, para realizar um trabalho que envolva esses dois professores, os estudantes com TDI e o coensino, autores como Wess e Lloyd (2003), Friend e Cook, (2007) e Friend *et al.* (2010) relataram e delinearam seis tipos de abordagens comuns no coensino: 1. um ensina e o outro observa; 2. um ensina e o outro apóia; 3. ensino paralelo; 4. estação de ensino; 5. ensino alternativo; e 6. equipe de ensino. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) referem em relação à questão que esses seis tipos de abordagens desenvolvem-se em três fases, sendo elas: inicial, intermediária e de comprometimento.

Na *fase inicial*, o planejamento comum ainda não ocorre entre os dois tipos de professores, ou seja, o professor regular ensina e o professor de Educação Especial observa (Conderman; Bresnahan; Pedersen, 2009), descrevendo que o professor regular assume o papel principal na apresentação das instruções para todos os estudantes, enquanto o professor da Educação Especial assume papel mais passivo, o de observador, coleta dados sobre os estudantes e observa a atuação do educador regular, ou pode ser um assistente.

A próxima fase é definida por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) como *intermediária*. Nessa fase os professores fazem o mesmo planejamento, a sala é dividida em dois grupos de estudantes, cada um dos professores ensina o mesmo conteúdo ao seu grupo e coordena seus próprios estudantes. Mas um professor assume a liderança na construção dos grandes grupos, enquanto o outro trabalha com um grupo menor, com um propósito específico. E, ao formar os grupos, os professores devem tanto variar os motivos para a composição deles, como fazer um revezamento entre os grupos.

E a última fase descrita por eles, a fase de *comprometimento*, os professores atuam em total equipe/parceria com o objetivo final do coensino. É nessa fase que ocorre o comprometimento nesse modelo: liderança, responsabilidade, planejamento, avaliação, instrução, manejo de sala, elaboração das atividades etc., compartilhados igualmente entre os dois tipos de professores (Conderman; Bresnahan; Pedersen, 2009).

Uma vez descritas as três fases necessárias ao coensino acima, Capellini (2008) considera que os arranjos podem ocorrer durante períodos fixos em dias certos, com estratégia escolhida particularmente a depender das necessidades e das características dos estudantes, da demanda curricular, da experiência profissional, das preferências de cada professor, do espaço físico e do tempo disponível (Capellini, 2008). Dito de outra maneira, nas seis fases do coensino, apontadas por French (2002) e Friend e Cook (2007), os dois professores procedem:

1. analisam a situação do estudante com deficiência e juntos estabelecem metas e objetivos;
2. de forma articulada, fornecem instruções a todos os estudantes da sala de aula;
3. juntos buscam alternativas para que o estudante com deficiência participe efetivamente da sala de aula comum;
4. exploram em parceria novas ou diferentes formas de ensinar todos os estudantes;
5. compartilham recursos e responsabilidades;
6. juntos planejam, avaliam e reavaliam as estratégias;
7. elaboram e propõem ajustes/adaptações curriculares aos estudantes com deficiência.

Para uma certificação de como esse trabalho funciona, o estudo de Argueles, Hughes e Schumm (2000) mostrou o impacto do modelo de colaboração entre professores e diretores quanto à responsabilidade e aos papéis de cada profissional, ao promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Esses autores acima ainda apontaram, nas entrevistas com esses profissionais, os fatores que influenciam de maneira positiva na implementação dos sete fatores importantes para o sucesso do coensino: flexibilidade, disponibilidade para o novo, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação, e suporte/apoio administrativo, com tempo reservado para o planejamento comum entre os professores.

Outros estudos realizados no Brasil sobre essa temática – Capellini (2004), Lago e Almeida (2009), Machado e Almeida (2010), Marques e Duarte (2013), Mendes(2006), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014)e Zanata (2004),–



apontaram que, de maneira geral, a parceria colaborativa entre os dois professores por meio do coensino pode se configurar como uma das estratégias de suporte à escolarização do estudante com deficiência nas salas de aula comum.

Outro estudo sobre intervenção, por meio do coensino – realizado com quatro professores do ensino regular, seis estudantes com TDI e a própria pesquisadora –, seguindo as fases já citadas acima, procedeu na seguinte ação de intervenção: durante um ano, com duas sessões por semana em cada turma, o estudo foi realizado em dois anos, envolvendo reuniões com as professoras do ensino regular, os familiares dos estudantes com TDI e o coletivo da escola (Capellini, 2004).

Os resultados da intervenção de Capellini (2004) realçaram a evolução no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TDI, e para as professoras envolvidas, o coensino contribuiu para ampliar o desenvolvimento pessoal e profissional delas. A intervenção apontou a necessidade de preparação na FIC dos professores do ensino regular e do Ensino Especial, para desenvolver um trabalho colaborativo, e uma redefinição da atuação do professor de Educação Especial, centrado na sala de aula comum e não apenas em ambientes restritivos.

Outro estudo feito por Lago e Almeida (2009) descreveu a experiência realizada no período de um estágio baseado no modelo de coensino. Os participantes do estudo foram uma estudante com Síndrome de Down, de 13 anos de idade, no 6º ano do Ensino Fundamental, e duas professoras das disciplinas Matemática e Geografia, numa escola municipal do interior do estado de São Paulo.

Os resultados obtidos do estudo foram que nas observações dos pesquisadores, verificou-se que a estudante com Síndrome de Down não realizava as mesmas atividades que os colegas da sala de aula na disciplina de Matemática, onde a estudante fazia operações simples de adição e subtração; Em Geografia apenas copiava a atividade do quadro, sem nenhuma contextualização. Além disso, a estudante não participava dos trabalhos em grupo (Lago; Almeida, 2009).

Ao final da intervenção de colaboração, Lago e Almeida (2009) observaram que nas aulas de Matemática, a estudante ainda necessitava de auxílio nas atividades propostas pelo currículo geral, mas já conseguia realizar atividades que envolviam o mesmo conteúdo ministrado aos demais, sendo que o nível de dificuldade e exigência era menor.

Nas aulas de Geografia, Lago e Almeida (2009) perceberam que a

professora da referida disciplina pareceu, inicialmente, aceitar as sugestões propostas pela professora de Educação Especial, mas com um tempo a professora deixou de aceitar a parceria, e como forma de resistência, usou termos pejorativos, como “simplesmente uma estagiária”, “Babá de”, antes de deixar de participar.

Os autores supracitados evidenciaram nesse estudo as dificuldades e os desafios para propor o coensino com professores do ensino regular, mas a estudante foi a mais beneficiada, pois ela avançou de maneira considerável nas atividades de Matemática e em seu papel como parte da sala de aula. Isso foi uma demonstração de que o coensino possui todos os aparatos para dar certo.

Em mais um estudo, Machado e Almeida (2010) desenvolveram uma pesquisa baseada no coensino, visando avaliar os efeitos de uma prática de leitura. A análise pautada nesse modelo, com uma professora, 22 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, e entre eles uma estudante com deficiência, com nove anos de idade, com o diagnóstico de hemiparesia espástica – alterações dos movimentos dos membros – participaram da intervenção.

Machado e Almeida (2010) sugeriram promover a leitura com base no coensino, após as observações. Depois, as pesquisadoras e a professora participante utilizaram textos dos mais variados gêneros, como cartas, receitas culinárias, poemas, livros de literatura infantil, notícias, narrações etc. A prática da leitura se desenvolveu por meio da roda de leitura, com o intuito de levar os estudantes a refletirem e a questionarem sobre os textos lidos.

Os resultados do referido estudo acima demonstraram que essas estratégias se mostraram eficazes tanto para os estudantes regulares, quanto para a estudante com deficiência, além de levarem a professora/participante a refletir sobre a possibilidade de espaços alternativos de inserção da leitura por meio de colaboração de um outro professor, também conduziram esses estudantes a uma compreensão maior na leitura.

Os estudos citados acima referem que as intervenções centradas no coensino, na perspectiva da inclusão escolar, contribuirão para reduzir ao máximo a saída desses estudantes da sala de aula comum, além de implementar estratégias para expandir os apoios centrados na própria sala de aula comum (Mendes, 2006).

Lago (2014) destaca que elaborar, implementar e avaliar uma intervenção baseada no coensino requer esforços de toda comunidade escolar: gestão, professores, estudantes com e sem deficiência, pais ou responsáveis pelos

estudantes com deficiência. Lago (2014) observa que, no Brasil, a proposta de intervenção por meio do coensino não se configurava como uma política pública, todavia, já se discutia no âmbito acadêmico, como análise de propostas interventivas, a mais recente Lei, a den.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), com as novas diretrizes, onde o coensino pode se tornar mais presente.

Assim, frente às políticas educacionais que orientam a adoção do coensino em apoio à inclusão, é essencial colaborar com as pesquisas na área da formação de professores, com foco em estratégias de coensino para o pleno desenvolvimento do estudante com TDI. E, nesse aspecto, a próxima seção aborda como pode ser realizada a formação dos professores no coensino, como apoio à inclusão do estudante alvo da Educação Especial.

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NO COENSINO EM APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

#### **3.1 A formação do professor para atuar na Educação Inclusiva**

A Declaração de Salamanca instituiu a preparação de todo o pessoal que constitui a educação como fator-chave para concretizar o objetivo de uma escola inclusiva (UNESCO,1994). Consoante ao proposto nessa declaração, a indispensabilidade que o professor possui de refletir sobre a sua própria prática, com uma atitude de investigação permanente, por questionar sobre as experiências já vividas e como superar os desafios.

Desde então, os impactos dessa superação foram percebidos na formação dos professores quando se refere aos estudantes com deficiência, promovido por um olhar mais voltado para inclusão no caráter instituinte da política da educação inclusiva, que vem promovendo a superação das barreiras, tais como: da aprendizagem, da participação, atitudinais, metodológicas, comunicacionais e a acessibilidade física e digital na PEEPEI, na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão Parlamentar (CNE/CP), n.º1/2002 (Brasil, 2002).

Dito de maneira mais específica, um dos resultados da política de educação inclusiva de 2002 foi estabelecido por lei em 2008, pela Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2008), que previram a formação voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com NEE em sua organização curricular. Com esse marco, o aparato da Educação Inclusiva foi alimentado, trazendo o AEE e SRM no contraturno.

Frente à questão acima, Milanesi (2012) refere que a escola como papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática deve garantir um sistema educacional acolhedor a todos, e os profissionais da educação precisam de formação para a prática inclusiva do ensino para a diversidade. Isso mostrou que a formação de professores se faz necessária no processo de permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

Dentre os estudantes com NEE, se destacam aqueles com TDI, porém, devido às dificuldades no trabalho dos professores, a efetivação da inclusão escolar desses estudantes na sala comum poderá se apresentar como um dos principais

entraves à inclusão, uma vez que todos os estudantes têm o direito de aprender, e precisam de uma escola acolhedora, com oportunidades de aprendizagem no ambiente escolar (Glat; Plestsch, 2012).

Com a adoção da proposta de educação inclusiva, a escola vem com uma nova perspectiva, a de reconhecer as diferenças e o de promover situações de aprendizagem, contemplando todos os estudantes. Contudo, é oportuno considerar que a formação de professores para essa área deverá capacitá-los a participarem de forma ativa no movimento de inclusão, tanto em suas práticas educativas, como por meio das metodologias inovadoras, dentro da escola onde atuam, por estimular, ajudar e provocar a transformação e a produção de práticas mais inclusivas para estudante com TDI (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011).

É mister que a formação de professores seja efetivada no contexto escolar, para que verdadeiramente seja inclusiva e ofereça oportunidades com condições de aprendizagem comum a todos os estudantes, valorizando as diferenças entre eles. Nesta visão, Educação Inclusiva vai ao encontro dos direitos humanos relacionados com as diferenças e com o sistema educacional, sob a visão da Educação Inclusiva, de maneira a atender às especificidades de todos os estudantes (Carvalho, 2004).

A meta 16, das Políticas de Educação Inclusiva – fundamentadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2020 (Brasil, 2015) –, a ser alcançada até 2024 no cenário educacional, trata da formação docente continuada, com base no fato de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação constante dos professores (Brasil, 2015).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sugerem que o sistema educacional deva proporcionar oportunidades para que os professores possam realizar trocas e traçar objetivos de ensino comum para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Logo, a Educação Inclusiva e a formação de professores ocupam um lugar de destaque frente à crescente demanda por participação das minorias historicamente excluídas (Carvalho, 2004).

Quanto à formação de professores, Sousa (2017) argumenta que quando se trata de inclusão, a formação do professor se torna eficaz, em vista de esses profissionais precisarem sentir-se seguros, para atuarem com a diversidade em uma perspectiva de Educação Inclusiva, pois atuam em salas cada vez mais

heterogêneas. Contudo, para Sousa (2017), o professor precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola inclusiva. Para tanto, esse trabalho precisa ser realizado coletivamente, em que cada um exerça o seu papel com responsabilidade, e os benefícios sejam abrangentes a todos.

Castro e Santiago (2018) defendem que os professores não podem ser os únicos responsáveis pela inclusão escolar, podendo ser considerados os principais mediadores desse processo, mas, por si só, eles não garantem a educação inclusiva. Dito isso, para além da retórica do discurso politicamente correto, precisa-se da garantia das condições, entre elas, uma base de conhecimentos condutora do processo pedagógico, considerando todos os estudantes como titulares de direitos respeitados em suas especificidades.

Na visão da educação inclusiva, e de acordo com as atribuições do professor da Educação Especial, repensar os papéis dos professores do AEE e professor regular. Para a efetividade na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, segundo Pugach e Johnson (1989), os professores regulares devem atuar com os professores dos especialistas de maneira que compartilhem a igualdade de papéis e conhecimentos por meio da troca de experiências, angústias e expectativas.

Já em relação ao professor do AEE, para Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Zerbato, Vilaronga e Mendes (2014), apenas um período de horas poderia ser usado pelo professor especializado, com o objetivo de acompanhar o professor regular na sala de aula, por interagir diretamente com o grupo de estudantes e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades curriculares.

O suporte do professor especializado não funcionaria de maneira independente, pois é o professor da Educação Especial quem vai até a sala de aula para colaborar com o professor da sala comum (Mendes ; Almeida;Toyoda , 2011 ;Mendes, 2009). Portanto, ao repensar os papéis desses professores, no bojo da educação inclusiva, o professor do AEE atuaria como um apoio centrado na sala de aula regular,e os dois professores dividiriam as responsabilidades da escolarização e da inclusão dos estudantes com deficiências.

A formação de professor proporcionará esse apoio proposto, pois conforme Glat e Pletsch (2012), a formação de professores, tanto inicial quanto permanente,deve direcionar-se para duas vertentes interligadas:o “saber” eo “saber

fazer”.O “saber” deve prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente substanciais sobre o desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade dos estudantes; e no “saber fazer” é preciso fornecer, aos professores, a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados aos estudantes com NEE diferenciadas (Rabelo, 2012).

A formação de professores para a educação de estudantes com NEE está diretamente ligada às concepções e aos estudos sobre a formação continuada para a Educação Especial e Educação Inclusiva. Esse pressuposto revela o despreparo dos professores, tanto da Educação Especial quanto regular, para lidar com os estudantes público-alvo da Educação Especial. E a escassez de oportunidades de formação inicial agrava o despreparo e sobrecarrega a formação continuada (Jesus, 2008; Mendes, 2002; Oliveira, 2007;Oliveira *et al.*, 2009; Prieto, 2003).

Os sistemas de ensino precisam garantir a efetividade dos princípios da Educação Inclusiva desde a formação inicial, para que atenda à diversidade e às diferenças no contexto escolar em salas cada vez mais heterogêneas. A materialização da inclusão escolar depende, em maior parte, do trabalho pedagógico dos professores que atuam no ensino regular e no especializado, que de modo pontual, significa oportunizar uma escolarização de qualidade a todos os estudantes (Rabelo, 2012).

A formação continuada de professores, muito defendida por Marcelo (2009), Nóvoa(1999), Tozetto e Bulaty (2015), significa, respectivamente:um processo de afirmação de valores da profissão em constantes mudanças e aquisições de diferentes saberes; um processo interativo e mútuo; e, por último,uma preocupação antiga em vista dos contextos educacionais mais heterogêneos (Tozetto, 2016).

Diante do exposto, é importante não apenas refletir sobre a inclusão do estudante com TDI e nas suas possibilidades de aprendizagem, como igualmente nas práticas inclusivas no ensino regular, sendo que as práticas pedagógicas são mais uma das estratégias de inclusão desses estudantes, conforme é tratado no tópico a seguir.

### **3.2 As novas tendências sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no coensino**

O trabalho isolado dos professores em nada contribui com os avanços no trabalho pedagógico em apoio aos estudantes com TDI. Logo, Lehr (1999) apresentou como as vantagens na atuação dos professores com os parceiros colaborativos, propicia uma melhor compreensão de práticas de escolarização eficazes e efetivas. Pois, ter assistência em sala de aula aumenta a autoconfiança entre os profissionais que compartilham dessa experiência.

Rabelo (2012) esclareceu que quando o professor do ensino regular recebe a notícia de que terá um estudante com NEE, é natural ele se preocupar, sentir-se despreparado e passar por um estágio de ansiedade e insegurança. Por isso, o apoio vindo de um professor “especialista”, significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes, que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica regular impõe. Tais práticas são aprimoradas com a experiência do ensino colaborativo, e esta deve corresponder a uma proposta assumida por toda a escola (Rabelo, 2012).

Lehr (1999) salientou que em um estudo de caso realizado com professores de uma escola de Ensino Médio, notou-se que, para colaborar, os professores precisam de formação, sendo que esse preparo se dá no processo colaborativo propriamente dito, isso porque a formação em equipe ajuda na sistematização do currículo a ser desenvolvido de forma conjunta em sala de aula, e oportuniza um espaço de reflexão sobre a experiência de ensino colaborativo prática e sobre os seus resultados. Os participantes dessa experiência avaliaram que, no início, houve problemas no processo de planejamento, considerado “pobre”, por não ter dado a devida importância à experiência. Mas, foi destacado nesse estudo que o apoio e o incentivo da administração escolar foram fundamentais para a construção dessa cultura colaborativa na escola.

Lehr (1999) observa que ao lidar com ensino colaborativo, como uma oportunidade de crescimento profissional e encorajamento ao trabalho colaborativo, precisa-se dar tempo aos professores, para planejamento colaborativo; fornecer treinamento para prepará-los para a colaboração; fazer do ensino uma característica visível no programa acadêmico escolar; proporcionar apoio administrativo. Por isso, é preciso um planejamento primoroso para dar início às experiências colaborativas de ensino e mudanças de concepções sobre a prática pedagógica, de forma coletiva com todos os professores (Rabelo, 2012).



Em Cramer (1997), é necessário elaborar um projeto de colaboração voltado para descrever detalhadamente todos os passos para se construir esse projeto. Isso envolve uma preocupação com o autoconhecimento dos colaboradores, a seleção das duplas ou equipes colaborativas, critérios de análise dos resultados da colaboração e das habilidades desenvolvidas pelos colaboradores.

O coensino inclui, também, uma colaboração dos professores para a efetivação de uma Educação Inclusiva de qualidade através da interação entre o professor regente do ensino regular e o professor especializado, qualquer que seja a modalidade. Entretanto, os dados evidenciaram que, de forma geral, os profissionais enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias e desenvolver práticas de forma colaborativa (Glat; Pletsch, 2012).

Buss e Giacomazzo (2019) sinalizam que para dar suporte aos professores e proporcionar meios para o coensino, é indispensável o apoio da gestão escolar e a organização do espaço escolar; quanto ao planejamento com os dois professores, será necessária a atenção às soluções e às dificuldades encontradas no cotidiano, o apoio material no desenvolvimento de atividades e as dinâmicas para a inclusão.

Rabelo (2012) ressalta que o desenvolvimento de dinâmicas para expor a importância do vínculo entre os profissionais, oportuniza condições de participação dos professores nas formações, disponibiliza o saber, articula conflitos quando preciso, evita a divisão dos estudantes em sala entre os “meus” e os “seus” por parte dos professores, e a ação de mascarar a inclusão, no sentido de o estudante com deficiência apenas estar fisicamente em sala comum de ensino regular, sendo excluído mesmo dentro do ambiente escolar.

Como bem destacam Oliveira, Papim e Paixão (2018), a colaboração entre os professores especializados e do ensino regular, quando não assume o risco de repensar práticas e tradições curriculares, assume o risco de compactuar com a manutenção da exclusão. Assim, já desde a década de 90, segundo Little (1990), há quatro níveis ideais nas relações colegiais, em diferentes graus de intensidade na interação entre professores e diferentes perspectivas de conflito, que variam de fraco a forte: 1. contar histórias e procurar ideias; 2. ajudar e apoiar; 3. partilhar; e 4. Trabalhar conjuntamente. Para a autora, os três primeiros representam relativamente os níveis fracos de colegialidade, podendo limitar-se ao *status quo*. O quarto nível representa a colaboração forte, em que as responsabilidades são partilhadas.

Existem tipos de culturas que influenciam o trabalho dos professores, entre elas: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração. Essas culturas convivem no cotidiano escolar e constituem um enquadramento que permite a transmissão aos seus novos membros, das soluções historicamente geradas e compartilhadas com a comunidade (Meirinhos; Osório, 2008).

As culturas das pessoas variam de acordo com a realidade local. Isso, na visão de Gately e Gately (2001), leva a entender o coensino como prática inclusiva, porque precisa-se compreender como se processam os estágios do desenvolvimento do ensino colaborativo, sendo eles: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, metas e modificações do currículo, planejamento instrucional, apresentação institucional, manejo de sala de aula e avaliação.

No *arranjo físico*, no estágio colaborativo, há uma distribuição melhor dos estudantes na sala, de modo a favorecer o movimento dos professores colaborativos. O espaço é controlado pelos dois professores, e há uma compreensão do papel de cada um na sala de aula (Rabelo, 2012).

A *familiaridade com o currículo* envolve o conhecimento do plano, a finalidade, a estrutura e o desenvolvimento do conteúdo do currículo. Nesse componente do estágio colaborativo, os dois professores dominam competências em lidar com questões específicas do currículo, com metas traçadas e modificações no currículo, e se planejam os objetivos específicos para os estudantes. O resultado nesse componente corresponde aos dois professores começarem a distinguir o que os estudantes já sabem, quais os conceitos que dominam, quais as tarefas de casa e as avaliações específicas para eles, de acordo com a demanda dessas proposições didáticas (Rabelo, 2012).

No componente *planejamento instrucional*, os professores colaborativos avaliam as mudanças cabíveis no currículo e compartilham a responsabilidade de ensinar toda a turma. No estágio de colaboração, o planejamento e o compartilhamento de ideias ocorrem sempre (Rabelo, 2012).

Na *apresentação instrucional*, o trabalho já desenvolvido é encaminhado aos estudantes, com a estrutura das atividades das aulas. No estágio colaborativo, os dois professores em sintonia apresentam as atividades a serem desenvolvidas e fornecem as instruções à turma; os dois professores organizam as

atividades de aprendizagem de forma coletiva. E os estudantes reportam aos dois professores as perguntas (Rabelo, 2012).

No *gerenciamento* da aula já se englobam as estruturas e as relações (ambiente, regras, rotinas e comportamento), a construção conjunta das relações e o que cabe a cada um fazer. E, no estágio colaborativo, os professores se envolvem no sistema de gestão da sala de aula para beneficiar todos os estudantes, e são feitos planos individuais e atividades coletivas (Rabelo, 2012).

No oitavo componente, a *avaliação*, os dois professores desenvolvem sistemas de avaliação individual dos estudantes. No estágio colaborativo, os dois professores avaliam e possuem a necessidade de variar as alternativas de avaliação dos progressos dos estudantes (Rabelo, 2012).

Rabelo (2012) esclarece que cada professor pode expressar os componentes dos estágios de forma diferente e os níveis de desenvolvimento de forma desigual, e tal variação pode acontecer durante as práticas do processo colaborativo na inclusão de estudantes com TDI. Mas ainda assim, as práticas de coensino se mostrarão eficazes se forem utilizadas no caso dos estudantes com deficiência.

E, para que novas tendências possam vir ao encontro das necessidades do estudante com TDI, e promover a sua inclusão na escola regular e na sociedade, a próxima seção aborda uma nova tendência, já expressa por lei, mas que necessita de um abrangimento melhor na escola, a saber: as flexibilizações curriculares.

#### **4 A FLEXIBILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL**

A flexibilização curricular não é apenas um termo novo, pois já nos anteriores Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Inclusiva (Brasil, 1998), o currículo é construído a partir do PPP da escola, e nesse currículo se incluíam anteriormente as chamadas adaptações, às quais os conteúdos de todas as áreas deviam viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e a definição das suas finalidades (Lima, 2008).

Foi na Resolução CNE/CEB<sup>1</sup>n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituíram o nível de formação e as funções dos professores do ensino comum e do ensino, em especial no art. 1º, inciso II, para que por meio da flexibilização dos conteúdos, os estudantes com deficiência obtivessem atenção às suas necessidades, pois ações de flexibilização envolvem práticas pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento, para que sejam adequadas às demandas dos estudantes com deficiência (Brasil, 2001).

Nesse arcabouço político, entende-se que a flexibilização curricular possibilita um melhor atendimento pedagógico aos estudantes com deficiência, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem do estudante com TDI. Esse posicionamento reflete um novo olhar sobre esse estudante, o qual, através do processo de inclusão, tenha acesso à escola regular de forma legítima, por isso o currículo escolar deve ser flexível e adaptável às reais especificidades dos estudantes com deficiência (Zanato; Gimenez, 2017).

O currículo deve contemplar os estudantes com TDI de forma significativa, para que se façam flexibilizações curriculares, mediante as reais premências desse estudante em específico. Portanto, fazer a flexibilização no currículo para atendê-lo significa responder às questões relacionadas com o ensino, o conteúdo, as estratégias e os instrumentos avaliativos. E, por meio dessas questões, é possível inferir a importância das flexibilizações curriculares para a efetivação da inclusão dos estudantes com TDI na escola regular (Pimentel, 2013).

Logo, o currículo pode ser entendido como território de produção,

---

<sup>1</sup> Câmara de Educação Básica.

circulação e consolidação de significados, e, nesse sentido, poderá se transformar em um espaço privilegiado de política de identidade. No tocante à implantação de um sistema educacional inclusivo, pontua-se a importância do currículo nesse processo, a fim de que resulte em significações sociais e culturais que fortaleçam os estudantes com TDI.

No âmbito escolar, verifica-se a urgência da reflexão acerca do currículo como foco principal do PPP, pois o mesmo precisa ser concebido como uma construção coletiva de significações desenvolvidas em dinâmicas sociais, políticas, culturais e educacionais, e, dessa forma, ratifica-se que o currículo é norteado pela dinâmica da sociedade (Lima, 2008). Isso corrobora Zerbato e Mendes (2018), que tratam do projeto curricular como pensado para aqueles estudantes reais, presentes na sala de aula e não para os imaginários que atendem a certa expectativa do próprio professor.

Para tanto, compreende-se que o espaço escolar, em sua gênese, é um local social promotor do processo de humanização do educando. E, por meio disso, entende-se que no desenvolvimento cultural do indivíduo e no âmbito escolar, o currículo possui o papel de humanização de todos, independentemente da classe social, raça, gênero ou limitação física ou cognitiva.

A Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei n.º 9.394/1996, LDBEN, propôs uma nova reorganização curricular flexível, na qual os estudantes possuam maior liberdade de escolha de aprendizado. Na prática, estabelece-se que educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo onde a escola facilite as flexibilizações para o aprender e o ensinar de todos os estudantes, em sua diversidade (Brasil, 2017).

A flexibilização para incluir, ocorre para que a apropriação do conhecimento ocorra de forma eficaz, por isso, é pertinente que o professor adapte as práticas pedagógicas às reais possibilidades de aprendizagens de seus estudantes, especialmente os que apresentam algum tipo de deficiência, como os com TDI (Brasil, 2017).

Por outro lado, ocorre uma verdadeira incongruência no sistema educacional, ou seja, ter ciência das dificuldades de aprendizagem, mas normatizar um currículo engessado como parâmetro para todos. Logo, deve-se repensar o currículo para que este se torne mais flexível, dinâmico e condizente às especificidades pedagógicas de cada estudante. Por isso, pontua-se que ter novas

sensibilidades sobre o processo de aprender, continua sendo: o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, tudo isso dentro da perspectiva de respeito ao tempo mental, cultural e humano (Arroyo, 2008).

Frente à questão destacada acima, verifica-se que o currículo acompanha a evolução e o desenvolvimento científico, econômico e cultural de uma sociedade, mas não ocorre o mesmo com os estudantes com TDI. Prieto (2003) questiona o que significa flexibilizar a ação pedagógica, já que muitos a têm compreendido como mera substituição, simplificação e/ou redução de conteúdo.

É pertinente esclarecer que um currículo engessado em parâmetros acaba por romper com a própria essência da escola, enquanto lócus do conhecimento, e de renegar as especificidades de cada estudante em seus diferentes ritmos de aprendizagens e dificuldades. Isso se confirma quando, nas últimas décadas, algumas pesquisas identificaram que a maioria dos professores encontra mais dificuldades ao lidar com estudantes com deficiência no Ensino Fundamental da rede pública e privada (Zanato; Gimenez, 2017).

A flexibilização curricular pode ser caracterizada como mudanças progressivas do currículo regular, com o objetivo de que os estudantes com deficiência possam participar de uma educação verdadeiramente inclusiva. E, para isso, *a priori*, o planejamento das flexibilizações curriculares requer uma construção coletiva do PPP, possibilitando o processo de inclusão (Heredero, 2010).

O processo de flexibilização curricular exige do docente atuação proativa e com atenção no desenvolvimento pedagógico de seus estudantes, identificando quais conhecimentos já foram adquiridos e quais precisam ser trabalhados, além de uma metodologia que possibilite novas estratégias educativas mediante a observação, uma avaliação de diagnóstico do estudante juntamente com uma equipe multidisciplinar (Brasil, 1999).

As flexibilizações curriculares mais comuns compreendem:

1. metodologia de avaliação;
2. organização do espaço físico (sala de aula);
3. temporalidade (maior tempo de avaliação para estudantes que necessitarem);
4. trabalho em organização de grupos;
5. metodologia didática;

6. adoção de novas estratégias metodológicas;
7. uso de recursos diversos;
8. seleção e organização de conteúdos adequados às peculiaridades do estudante;
9. reflexão acerca dos conteúdos ministrados (Heredero, 2010).

No tocante às maneiras de flexibilizar os conteúdos, o DUA amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Um deles aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional, e o outro coloca o desenho universal um passo à frente, por meio não apenas ao melhor acesso, mas também melhor acesso à aprendizagem. O DUA consiste, ainda, na elaboração de estratégias acessíveis para todos, tanto em sentido físico, quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, de maneira que todos possam aprender sem barreiras (Cast, 2018).

Outra maneira de flexibilizar é por meio do desenvolvimento de estratégias para um plano de aula flexível, priorizando a intencionalidade de atender a todos de maneira equitativa. Dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2023) apontaram que cerca de 240.000 estudantes com deficiência foram matriculados nas classes comuns. Os dados mostram que estes estão inseridos na sala de aula regular, no entanto, é preciso que ocorram avanços no sentido de melhorar o atendimento desses estudantes, com ações mais significativas, como planejar uma aula voltada à necessidade de todos os estudantes, com critérios de “o que aprender”, “quando” e “como” (Mercado; Fumes, 2017).

Outra maneira de flexibilizar é por meio de atividades de preferência dos estudantes, comum a todos. Geralmente, crianças com deficiência ou as típicas gostam de super-heróis, daí um grupo de professores fez situações-problema na disciplina de Matemática, além de pintura e gravura nas aulas de Artes que envolvessem a temática, e as atividades que o estudante desenvolve na sala do AEE, nas aulas de Ciências, História e Geografia. Todos os estudantes participaram na construção de um mural informativo, e complementaram seus estudos com o uso do livro didático, tendo como resultado a participação de todos os estudantes em sala de aula (Santos; Cruz, 2022).

Como resultado das atividades de flexibilização nos estudos de Santos e Cruz (2022), notou-se que o estudante com deficiência não saía da sala (outrora,

corria no pátio, indo dormir na sala de recurso, ou era retirado da sala por conta do calor), e se concentrava melhor em responder às atividades em seu caderno. As maneiras de flexibilizar levam a entender que a essencialidade das flexibilizações curriculares é defendida em reconhecimento dos estudantes com deficiência, de maneira que prosperam academicamente quando integralmente são atendidos e respeitados em sua individualidade. Isso significa que o sucesso escolar é alcançado ao basear as ações nos princípios norteadores da inclusão (Santos; Cruz, 2022).

Heredero (2010) destacou que as flexibilizações curriculares são flexíveis e relacionadas com a capacidade da escola em oferecer respostas pedagógicas adequadas. Assim, também em Van Muster (2013), as carências na proposta curricular da Educação Física para estudantes com TDI, sugerindo estratégias como currículo em níveis distintos, sobreposição e alternativo, podem ser supridas. Em Pimentel (2013), enfatiza-se a importância das flexibilizações curriculares para otimizar a aprendizagem de estudantes com comprometimento cognitivo, destacando a necessidade de um currículo funcional, no qual sejam abordadas atividades essenciais para a vida em sociedade dos estudantes com TDI.

Diante do exposto, pesquisas na área de flexibilizações devem fazer parte do aparato de recursos para atender ao estudante público-alvo da Educação Especial. O Quadro 1 faz uma síntese de publicações na área de flexibilizações, e mostra a necessidade de ampliar as pesquisas e trazê-las para realizar intervenções.

Quadro 1 – Síntese das publicações sobre as flexibilizações entre 2010 e 2020

| TÍTULO/AUTOR/ANO                                                                                                            | OBJETIVO                                                                                                                                                                                                                                       | METODOLOGIA                                                                                                                                                                                                      | CONTRIBUIÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação do instrumento de adequações curriculares na organização de ações educacionais inclusivas (Leite; Martins, 2010). | Revisar utilização de um documento de adaptações curriculares individuais, recurso didático-metodológico, proposto para favorecer o desenvolvimento acadêmico de aluno com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino regular | Os dados fornecidos pelos questionários foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. Participaram deste estudo 38 professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e 12 professores especializados. | A escola que pretende se tornar inclusiva não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam devem considerar a construção de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência e que se encontram em processo de constituição de linguagem. Tais projetos, longe de serem homogêneos, devem contemplar o acesso e a permanência desse público à escola e, principalmente, promover ações que visem à superação das condições insatisfatórias em seu processo de letramento (p.18). |
| A escola                                                                                                                    | Analisar, de um                                                                                                                                                                                                                                | Revisão de Literatura.                                                                                                                                                                                           | A flexibilização é um processo de tomada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |



| TÍTULO/AUTOR/ANO                                                                                                                                    | OBJETIVO                                                                                                                                                                                                                    | METODOLOGIA                                                                                          | CONTRIBUIÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares (Heredero, 2010).                                                       | lado, quais são os modelos desenvolvidos de inclusão nas escolas brasileiras e, de outro, estudar as adaptações curriculares como estratégia compatível com modelos inclusivos.                                             |                                                                                                      | de decisões; supõe modificação de um, ou de vários elementos do currículo comum; por definição, sua referência é o programa de ciclo/nível, no qual o aluno/a está escolarizado (embora haja legislações de municípios que se diferem nessa concepção); o desenvolvimento deve influenciar o menos possível a programação de aula e, portanto, o funcionamento da turma; deve ser formalizado em um documento específico (p.200).                                                                                                                                                                       |
| Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas (Van Muster, 2013).                | Visa discutir o papel das adaptações curriculares e metodológicas (estratégias de ensino; recursos pedagógicos) no processo de inclusão de estudantes com deficiências em programas regulares de Educação Física na escola. | Revisão de Literatura.                                                                               | Orientadas pelo princípio de atenção à diversidade, as adaptações curriculares desenvolvem alterações em alguns elementos do currículo comum, visando atender às necessidades emergentes no processo educacional e potencializar as oportunidades de aprendizagem dentro da escola comum (p.28).                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? (Pimentel, 2013). | Analisa a proposta de adaptações curriculares para o estudante com deficiência intelectual na escola regular como forma de garantir sua efetiva inclusão.                                                                   | Pesquisa Bibliográfica.                                                                              | Portanto, a operacionalização de um currículo funcional, no caso da pessoa com deficiência intelectual, está relacionada ao reconhecimento de sua necessidade de aprender habilidades para uma vida autônoma e independente no contexto social onde está inserido, por exemplo, habilidades de leitura, escrita, numéricas e monetárias que contribuam para melhor desempenho na comunidade (p.48).                                                                                                                                                                                                     |
| Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas (Daga; Piovezana; Pieczkowski, 2020).                  | Analisar como os professores de estudantes com deficiência intelectual, incluídos no Ensino Médio, compreendem e fazem uso das adaptações curriculares atendendo à política de Educação Especial.                           | Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de casos, que envolveu o estudo com docentes. | Com todos os ganhos pautados na legislação, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular ainda precisa ser revisto, a fim de atender às situações particulares de cada estudante. Para que isso seja possível, é necessário construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com o envolvimento de todos os segmentos ligados às instituições de ensino. Ele deve contemplar as diferenças nas escolas por meio de um currículo que possibilite as diferentes situações do contexto, tendo como bandeira maior o desenvolvimento e a socialização de todos os estudantes (p.2). |

Fonte: Ribeiro e Zaquero (2022).

Nos trabalhos analisados no Quadro 1, constatou-se que todos os autores citados ratificaram a importância das flexibilizações curriculares como ferramenta de promover ganhos significativos na aprendizagem de estudantes com TDI. Isso representou uma ênfase maior ao processo da aprendizagem desse estudante, fundamentando-se em uma proposta curricular consoante às especificidades pedagógicas desses estudantes (Ribeiro; Zaqueu, 2022).

Uma outra maneira válida de se juntar ao aparato da perspectiva da Educação Inclusiva, já mencionada em seções anteriores desta pesquisa, é a formação de professor, e assim como outras, para atuar com as flexibilizações. A importância da formação em flexibilizações foi tratada por Souto *et al.* (2014), em pesquisa na rede pública de ensino em Londrina, em que constataram-se diversos desafios como um baixo número de docentes concursados, muitos sem formação adequada em Educação Inclusiva, turmas numerosas, dificuldades de aprendizagem de estudantes com deficiência e problemas emocionais. De forma que urge um currículo mais flexível, que proporcione os direitos à educação dos estudantes com deficiência.

Tendo em vista que há muito a ser discutido sobre flexibilização e formação de professores, embora a equipe escolar se esforce para orientá-los, muitos se queixam da dificuldade em atender aos estudantes com NEE, como ainda há aqueles que resistem em adaptar o seu trabalho às demandas específicas dos estudantes, realidade que não é exclusiva de uma instituição apenas, pois o cenário nacional das escolas é de salas de aula sobrecarregadas, dificuldades de aprendizagem e a falta de preparo para lidar com diversidades (Souto *et al.*, 2014).

Essas dificuldades refletem a realidade de muitos ambientes educacionais no país, embora os professores afirmem refletir a temática da flexibilização curricular, o conhecimento de muitos é superficial ou ambíguo sobre o assunto (Oliveira; Santos; Falcão, 2022). Ou seja, percebem que a flexibilização é fazer uma atividade adaptada para o estudante com deficiência como suficiente.

Para que haja uma compreensão sobre o assunto, seguindo o entendimento de Jesus e Effgen (2012), deve haver encontros que esclareçam sobre a flexibilização para incluir. Assim como Souto *et al.* (2014) relataram em sua pesquisa, os próprios professores de uma escola pública em Londrina sugeriram encontros adicionais para aprofundar os temas, trazendo profissionais de áreas específicas para conduzir oficinas, compartilhar experiências e aprimorar materiais

de flexibilização de maneira a atender todos os estudantes.

Ademais, a adoção da flexibilização dos conteúdos propostos pela Lei n.º 13.415, de 2017 (Brasil, 2017) – que trata das flexibilizações curriculares no Ensino Fundamental e Médio, contribuirá para as práticas de coensino aplicadas nas salas regulares com os dois professores –, uma vez realizada uma intervenção por meio de formação continuada, tanto o professor regular quanto o professor especializado estarão aptos para atuar na inclusão de estudantes com TDI.

Ante o exposto, confere-se ao assunto das flexibilizações curriculares, que no atual contexto de salas de aulas do ensino regular, mais investimentos sejam feitos em formação continuada, ao cumprimento das políticas públicas inclusivas e para que a adoção da flexibilização traga segurança em atuar numa educação mais inclusiva.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção aborda-se sobre a classificação da pesquisa, o campo de investigação, os participantes, os critérios de inclusão e de exclusão, os procedimentos, os instrumentos de coleta e análise de dados. Foram elencadas questões quanto aos riscos e benefícios, os impactos esperados, os aspectos éticos da investigação e a descrição do produto final desta pesquisa.

Verificaram-se todas as etapas do trabalho para posteriormente serem apresentadas as informações sobre os resultados, a avaliação do processo e a concretização do produto em formato eletrônico, um *E-book*. Espera-se que com esta pesquisa, se possa traçar uma trajetória metodológica de estudos na perspectiva interventiva do Mestrado Profissional, a fim de contribuir na transformação de realidades educacionais.

### 5.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo faz parte de uma pesquisa aplicada, exploratória, colaborativa, do tipo intervenção pedagógica, com abordagem qualitativa. Conforme Prodanove Freitas (2013), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos necessários, com o fim de aplicar práticas dirigidas à solução de problemas específicos, o que envolve verdades e interesses locais de um determinado problema.

Já a pesquisa qualitativa, caracteriza-se por mostrar uma abordagem diferente na investigação acadêmica, visto que prega diferentes concepções, como as filosóficas, as estratégias de investigação e os métodos de coleta, a análise e a interpretação dos dados (Creswell, 2007).

A abordagem qualitativa, na qual a pesquisadora entra em contato direto com o ambiente e com o objeto a ser estudado, estabeleceu vínculos durante o processo de investigação para a coleta dos dados. Todos os dados foram coletados sem a intenção de manipulá-los, mas sim de estudar o objeto no seu próprio ambiente (Prodanov; Freitas, 2013).

Esta pesquisa foi uma proposta em que houve uma escuta dos professores participantes acerca dos principais problemas que permeiam a prática docente no que se refere à inclusão de estudantes com TDI, no qual a pesquisadora e os participantes buscaram soluções para um problema em coletivo.

## 5.2 Local da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro de Ensino “Professor José Nascimento de Moraes”, uma escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino (REE), em São Luís, localizada no bairro do Vinhais, no estado do Maranhão.

Imagem 1 – Foto do Centro de Ensino “Professor José do Nascimento de Moraes”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

## 5.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa limitam-se a um grupo de seis, formado por: professores do Ensino Médio, que já tiveram ou tenham estudantes com TDI; a professorado AEE; e a coordenadora pedagógica que responderam aos questionários e entrevistas semiestruturadas, para comparação de respostas que elucidaram as suas práticas escolares, que foram tabuladas em gráficos e quadros de transcrição de falas.

## 5.4 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

A definição dos participantes da pesquisa se deu por critérios, descritos a seguir:

– Critérios de inclusão dos professores:

- Ser professor regular efetivo da escola campo da pesquisa;
- Ser professor da Educação Especial;
- Ser da REE, lotado no Ensino Médio;
- Ser atuante há, pelo menos, um ano.

– Critérios de exclusão dos professores:

- Ser professor em processo de aposentadoria ou exoneração;
- Ser professor de licença-maternidade, licença-paternidade, licença-casamento, licença-saúde ou licença-prêmio.

– Critérios de inclusão dos coordenadores:

- Ser coordenador da escola;
- Estar atuando na função de coordenador pedagógico por, no mínimo, um ano;
- Estar lotado na escola campo de pesquisa;
- Ser efetivo da REE;
- Ter formação em Pedagogia.

– Critérios de exclusão dos coordenadores:

- Ser coordenador em processo de aposentadoria ou exoneração;
- Ser coordenador de licença-maternidade, licença-paternidade, licença-casamento, licença-saúde ou licença-prêmio.

## **5.5 Procedimentos**

Inicialmente, foi solicitada a autorização da Secretaria do Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), localizada em São Luís, para realização da pesquisa, e posteriormente realizada a submissão do projeto ao Comitê de Ética e

Pesquisa (CEP) da UFMA. Nos apêndices A e B, apresentam-se os documentos comprobatórios do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos participantes. Esse elemento foi necessário para a inserção da pesquisadora da escola.

Sendo assim, segue-se com uma revisão de literatura, essencial para a fundamentação do percurso metodológico da investigação, tendo em vista o trabalho final, pois a revisão de literatura possibilita contextualizar um estudo, e ao mesmo tempo procede a uma análise e síntese do seu referencial teórico.

A realização da pesquisa seguiu um cronograma de atividades até dezembro de 2023, e em observância ao cronograma de atividades, os critérios do ponto de vista legal e ético foram assegurados, com a pesquisadora envolvida nas atividades da escola.

Numa primeira aproximação, houve a visita da pesquisadora e mestranda com a carta de apresentação encaminhada pela coordenação do Programa de Mestrado. A finalidade desse primeiro momento foi explicar os procedimentos que seriam utilizados, do que se trataria a pesquisa, na qual a pesquisadora interagiu com os participantes. Essa interação teve o propósito de intervir na realidade e buscar mudanças e inovações (Damiani, 2012).

Após a visita, logo no início de agosto, procedeu-se à assinatura do termo pelos participantes, depois foram feitas as observações e a interação com os professores, e a aplicação dos questionários que foram enviados via *e-mail*, através da ferramenta gratuita Google Forms.

Depois, conferiram-se as respostas e as transcrições, as quais analisou-se e categorizou-se em gráficos, com representação dos dados em porcentagem, e em quadros, com a transcrição das falas, seguidos das observações e intervenções necessárias para materializar o produto final –um *E-book*–, com orientações didáticas quanto às práticas pedagógicas que envolvem o coensino em apoio à EEI de estudantes com TDI no Ensino Médio, sendo este construído em paralelo às atividades citadas, bem como a interpretação dos dados e a inferência, a redação final e a edição da dissertação em fevereiro de 2024.

## **5.6 Realização do Produto**

Em propriedade do parecer favorável à execução da pesquisa pelo CEP

da UFMA, da autorização da SEDUC e do TCLE (Apêndices AeB), assinados pelos sujeitos participantes ou seus respectivos representantes legais, antes de dar início à pesquisa na escola campo de investigação fomos até a escola para uma reunião com a gestão, coordenação pedagógica e a professora do AEE.

Na etapa inicial, foram realizadas as conversas informais com os professores e coordenadores participantes junto à direção da escola, para conhecimento e diagnóstico da realidade escolar, bem como foi feita a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, à luz das abordagens teóricas que fundamentaram os estudos desta pesquisa.

Os questionários e as entrevistas foram aplicados com professores e coordenadores virtualmente, e depois as observações de modo presencial. Para comprovar todas as ações e promover a elaboração do *E-book*, todo o registro das atividades desenvolvidas foi realizado em caderno de campo.

Na fase seguinte, após a coleta dos dados, foi feita a análise e a interpretação dos dados coleta dos pelos formulários, tomando como base as teorias definidas como suporte teórico. Na próxima fase, foi iniciado o planejamento e a execução das atividades a serem desenvolvidas para discussão e criação do produto final, um *E-book*.

## **5.7 Instrumentos de coleta de dados**

O instrumento de coleta de dados foi um questionário fechado, criado na ferramenta Google Forms. Foi gerado um *link* com as perguntas dos questionários fechados e entrevistas semiestruturadas, encaminhados aos *e-mails* informados nos termos. Ao final da coleta, os dados foram representados em forma de gráficos, gerados pelo aplicativo Excel, e os resultados foram interpretados.

Os questionários fechados possuem a finalidade de estruturar uma série ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito pelo informante ou participante de uma pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013). Esse instrumento foi pensado para arguir de forma objetiva os professores sobre as suas percepções no que diz respeito à Educação Inclusiva e ao TDI.

## **5.8 Análise dos dados**



Os dados coletados, com as informações do objeto da pesquisa, foram organizados, avaliados, analisados e tratados, para gerar os resultados. Nesse processo, a técnica de base foi analisar os conteúdos por meio da seleção e organização dos termos em categorias e subcategorias, quanto aos seus significados e análises estatísticas (Bardin, 2011), através de *softwares* específicos.

Esse procedimento acima citado, segundo Farias Filho e Arruda Filho (2013), leva à filtragem do material para redação final do trabalho. Os dados foram interpretados com base no quantitativo resultante da coleta dos dados pelos formulários, e após isso foram discutidos com base no referencial teórico já descrito nos capítulos 2 a 4.

## **5.9 Riscos e benefícios**

A pesquisa não oferece riscos aos participantes em nenhuma das fases. Entretanto, pode ocorrer algum tipo de constrangimento ou descontentamento entre os envolvidos durante o processo de intervenção e/ou utilização dos instrumentos de coleta de dados, devido ao fato de ser uma experiência nova. Contudo, toda a intervenção foi planejada com o objetivo de evitar constrangimentos.

Já os benefícios configuram-se como um apoio aos professores e estudantes com TDI, no sentido de contribuir com o trabalho dos professores na escola regular, para que esses não vejam esses estudantes como responsabilidade apenas do professor de Educação Especial, em fomento às bases de sustentação para seus planejamentos e práticas de ensino, de modo a promover intervenções que favoreçam a aprendizagem de estudantes com TDI.

Espera-se contribuir com a coordenação pedagógica, visto que para ela é sempre desafiador articular os professores do ensino regular e os da educação especial. Além de a comunidade, ao saber que a ação de inclusão é tornar o estudante com TDI um ser ativo no seu processo de ensino.

## **5.10 Impactos esperados**

Espera-se que o coensino, em apoio à escola inclusiva, leve a uma mudança de crenças, e que ao refletir em novas práticas pedagógicas, que seja pensado como em conjunto, como educadores capacitados para atuar no ensino

inclusivo de estudantes com TDI por meio das intervenções para consolidar a formação desse estudante com cidadão.

Para esse fim, que o *E-book*, produto desta pesquisa, seja um suporte ao trabalho dos professores para o desenvolvimento do estudante com TDI, a partir do planejamento de aulas, com o objetivo de integrar esse estudante no contexto escolar, de maneira que ele possua sua própria identidade e atuação como cidadão na família, escola e sociedade.

### **5.11 Considerações éticas**

Os participantes assinaram os termos em concordância com a investigação e uso dos dados coletados: TCLE, pela Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e somente após a assinatura dos termos, a pesquisadora deu início às intervenções.

O CEP da UFMA, bem como da SEDUC, aprovaram a pesquisa para ser realizada na referida escola. A pesquisadora é responsável pelo sigilo das informações, não ultrapassando os limites da Lei n.º 13.709/2018, que trata da proteção dos dados e respeito à liberdade de expressão prevista pela Constituição de 1988, no art. 220.

### **5.12 Produto final**

Este estudo qualitativo de intervenção teve como produto final um *E-book* (Apêndice E) com orientações de práticas pedagógicas de coensino para professores e coordenadores, com o objetivo de flexibilizar conteúdos e promover a inclusão de estudantes com TDI no Ensino Médio. O *E-book* foi dividido da seguinte forma:

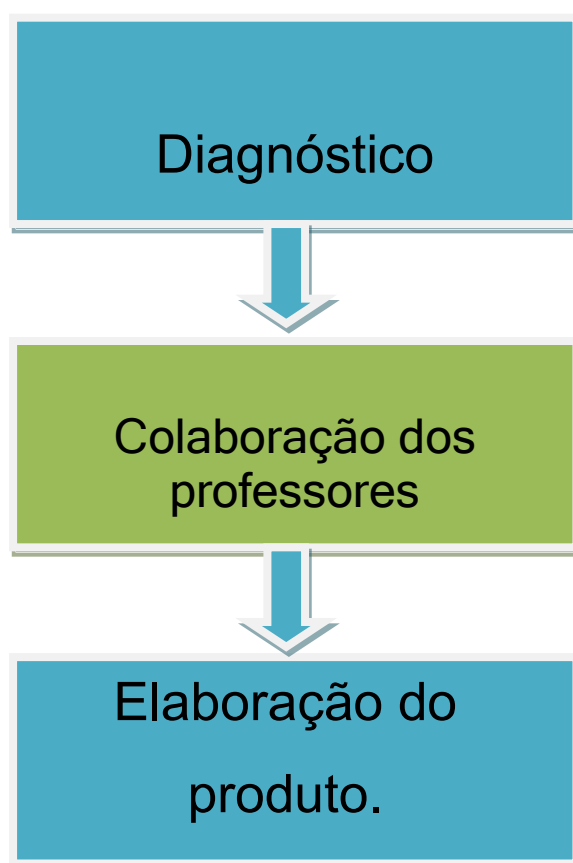
- Educação Especial e Inclusiva e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual;
- Conceitos de coensino ou ensino colaborativo;
- Flexibilizações curriculares para estudantes com TDI;
- Propostas educacionais a partir do coensino;

– Considerações finais.

Depois de ouvir as necessidades dos professores acerca das flexibilizações curriculares, foi elaborado o Produto da presente pesquisa, que consiste em um *e-book*. Nele, fez-se a contextualização do coensino e das flexibilizações curriculares para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Apresentaram-se informações, com exemplos práticos, que podem ser utilizados para facilitar o ensino desses estudantes.

A realização do produto teve as seguintes etapas:

1. Diagnóstico;
2. Colaboração dos professores;
3. Elaboração do produto.



**. Etapa de Diagnóstico**

Essa é caracterizada como momento de suma importância para a pesquisa, pois é a partir dela que o pesquisador poderá aprofundar-se no objeto de estudo, tanto no campo teórico quanto na prática. Esta etapa permite a validação ou

mesmo a negação de uma ideia gerada pelo pesquisador.

### **Colaboração dos professores**

Essa etapa é o momento em que os professores relatam suas necessidades acerca do tema da pesquisa e colaboram com a construção do produto.

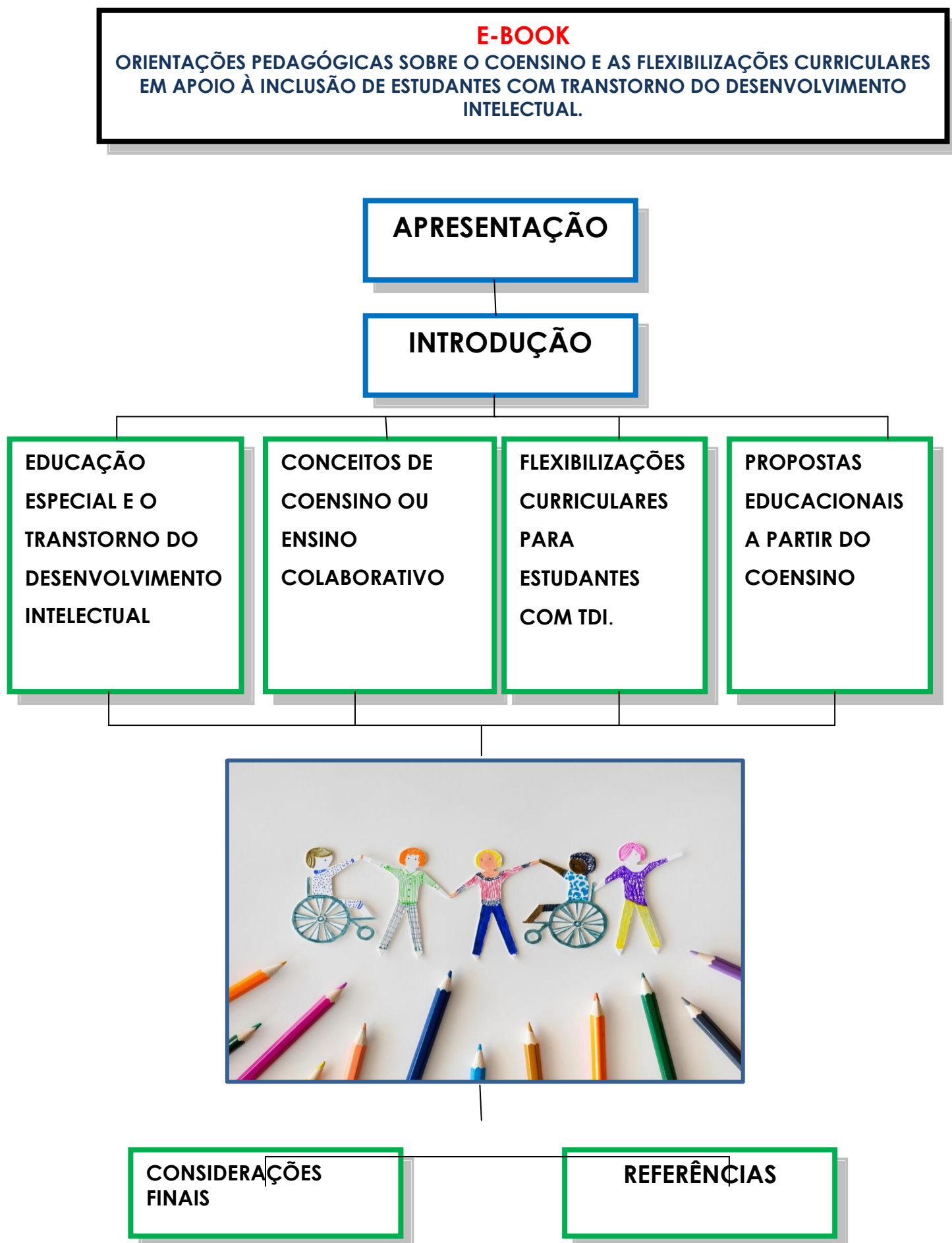
### **Elaboração do Produto**

Nessa etapa apresentam-se os passos para a construção do Produto Educacional e organização do conteúdo, conforme o objetivo geral da pesquisa: investigar as ações relacionadas ao coensino, com o intuito de propor intervenções educacionais com professores de uma escola pública em apoio à educação inclusiva dos estudantes com TDI, com vistas à construção de um *e-book* que possa auxiliar os professores do ensino regular de uma escola de ensino médio da Rede Estadual em São Luís– MA.

Para atingir o objetivo proposto, o estudo em questão partiu da seguinte problemática: De que maneira o coensino poderá apoiar a formação de professores em Educação Especial como forma de incluir estudantes com TDI do Centro de Ensino “Professor Nascimento de Moraes”, com vistas à construção colaborativa de *e-book* com Orientações Pedagógicas?

Dessa forma, em regime de colaboração com as participantes da pesquisa, constituiu-se o *e-book*. Na apresentação, realizou-se um convite à leitura e uma breve descrição do material, citando o título, objetivo da pesquisa, a finalidade do *e-book*, bem como as possibilidades de reflexões que contribuirão para a inclusão. Na introdução, mostrou-se uma contextualização de como os conteúdos estão organizados no material. Na primeira seção, comenta-se sobre a EEI e o TDI, além de alguns marcos legais e a relação com a inclusão. Na segunda seção, apontam-se o conceito de coensino e alguns benefícios resultantes do ensino colaborativo no âmbito escolar. Na terceira seção, expõe-se sobre as Flexibilizações Curriculares, os tipos e a sua contribuição, na prática, para os estudantes com TDI. Na quarta seção, dialoga-se sobre a Importância do coensino e mostram-se sugestões de várias atividades resultantes do Ensino Colaborativo.

FIGURA . Estrutura do Produto Final – Ebook



Almeja-se que o Produto da pesquisa incentive o planejamento, assim como o trabalho colaborativo entre professores, no sentido de ampliar as possibilidades educacionais em apoio ao ensino de estudantes com TDI, e que essa iniciativa seja inspiradora para outros professores no desenvolvimento de pesquisas e busca por contribuições para a EEI.

## 6 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados dos dados que foram coletados no período de agosto a outubro de 2023, com seis professores da sala regular, uma professora da SRM e uma coordenadora pedagógica do Centro de Ensino “Professor José de Nascimento Moraes”, conhecido como “Professor Nascimento Moraes”, em São Luís –MA, no bairro do Vinhais, junto com as análises e as discussões, visando responder aos objetivos específicos que nortearam a investigação durante este período.

Para direcionar as discussões, retomam-se os objetivos específicos desta investigação:

1. Verificar o conhecimento dos professores quanto ao coensino no processo de inclusão de estudantes com TDI;
2. Identificar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores, direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI;
3. Desenvolver uma proposta de intervenção colaborativa em EEI para professores, centrada no coensino, visando à inclusão de estudantes com TDI;
4. Construir um *E-book* com a colaboração dos professores com orientações pedagógicas direcionadas ao coensino, para a inclusão de estudantes com TDI.

A pesquisadora desta investigação foi pessoalmente ao Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”, para se apresentar à coordenação e aos professores que participaram da pesquisa. Foram entregues nesta ocasião os TCLEs, fez-se a solicitação dos *e-mails* para enviar os formulários da ferramenta Google Forms aos participantes da pesquisa.

As ferramentas digitais, segundo Prodanov e Freitas (2013), são meios eletrônicos que visam facilitar, agilizar e até mesmo reduzir os custos operacionais de uma pesquisa, sem o comprometimento dos resultados, mostrando que usar ferramentas de internet – para coletar dados com praticidade, celeridade e otimização das respostas – assegura a qualidade e a quantidade de dados corretamente.

O propósito dessa visita foi apresentar a pesquisa, os objetivos da investigação, falar sobre o coensino e a flexibilização curricular como meio de inclusão de estudantes com TDI na referida escola, de maneira que fosse possível agregar conhecimentos para superar as dificuldades encontradas. Dentre elas, a aceitação ou ação de trabalhar por meio do ensino colaborativo e das flexibilizações curriculares, com o intuito de promover a inclusão desses estudantes.

Os questionários fechados e as perguntas da entrevista semiestruturada que foram aplicados (Apêndice C e D), para permitirem uma análise qualitativa das respostas dos participantes, com compreensão das particularidades do processo e da aproximação da pesquisadora com o objeto investigado, possibilitaram: quantificar os dados, apresentá-los em forma de gráficos e reproduzir das falas dos participantes, tais como foram respondidas nas entrevistas; que todos esses dados fossem interpretados de acordo com os referenciais adotados (Prodanov; Freitas, 2013).

Os dados dos questionários e da entrevista semiestruturada do Google Forms foram importados para planilhas do *software* Excel, para permitir a análise estatística em percentuais e a realização da discussão, com base no referencial teórico na área de coensino, inclusão, TDI, formação de professor e flexibilização.

As perguntas abertas nas entrevistas foram verificadas com base na técnica da análise de conteúdo, de Bardin (2011), seguindo a exploração do conteúdo por meio do tratamento dos resultados com inferências e interpretações sobre a subjetividade dos participantes da pesquisa.

A pesquisa seguiu os critérios de inclusão e de exclusão, citados na seção 5, e a amostra final contou com a participação de seis participantes, sendo: um coordenador, quatro professores regulares e um professor de AEE, sendo, este último, a professora da SRM.

Para proceder à análise e à discussão dos dados, esta seção foi dividida em quatro blocos, a saber: o primeiro bloco faz referência ao perfil dos participantes da escola investigada; o segundo pontua os aspectos relativos à percepção da coordenação sobre Educação Inclusiva de estudantes com TDI; o terceiro bloco apresenta o entendimento dos professores sobre Educação Inclusiva para atuar com estudantes com TDI; e o quarto bloco aborda a percepção do professor de AEE.



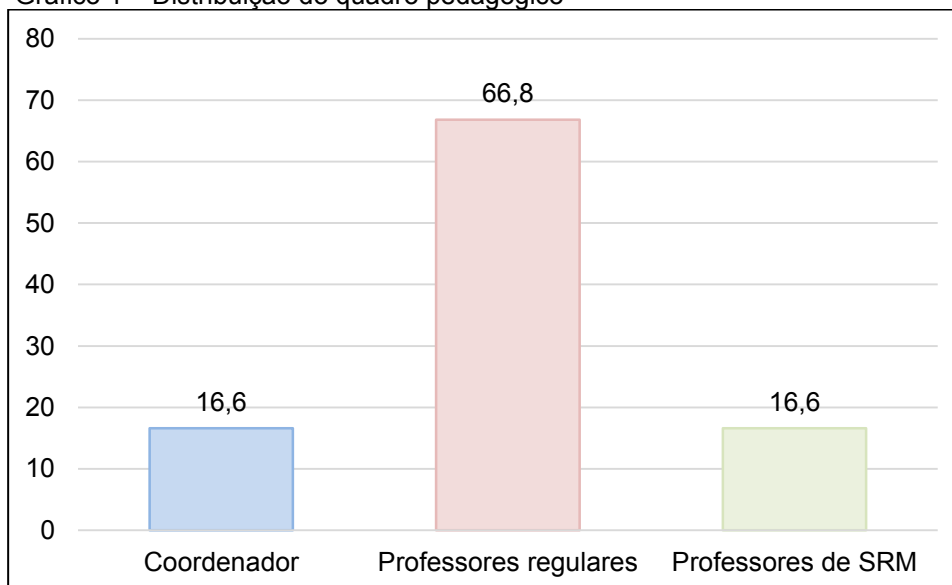
## 6.1 Bloco1: Perfil dos professores regulares, coordenadores e professores do AEE

Apresenta-se, neste primeiro bloco, a primeira parte das perguntas do questionário (Apêndice C), que foi aplicado com o coordenador, e as perguntas da entrevista semiestruturada com os professores do ensino regular e o professor do AEE da SRM (Apêndice D), visando delinear o perfil dos participantes Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”, que nesta investigação contribuiu para apontar o conhecimento da equipe pedagógica sobre coensino, como também sobre a inclusão dos estudantes com TDI.

Para proceder à análise e discussão neste bloco, verifica-se a resposta à primeira pergunta norteadora: *Quais conhecimentos os professores possuem a respeito do coensino no processo de inclusão de estudantes com TDI?*

O Gráfico 1 aponta o percentual do quadro pedagógico da referida escola, o Gráfico 2 apresenta o vínculo empregatício da equipe pedagógica, o Gráfico 3 informa o tipo de formação docente e o Gráfico 4 traz o tempo de atuação da equipe pedagógica.

Gráfico 1 – Distribuição do quadro pedagógico



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 1 apresenta o perfil pedagógico da escola, no qual descreve-se que o coordenador representa 16,6% da equipe pedagógica, e isso significa que a coordenação é em menor número como em prática; já os professores regulares

representam 66,8%, sendo a maioria do quadro pedagógico, como de costume nas escolas; e o professor da SRM, responsável pelo SEE, 16,6%.

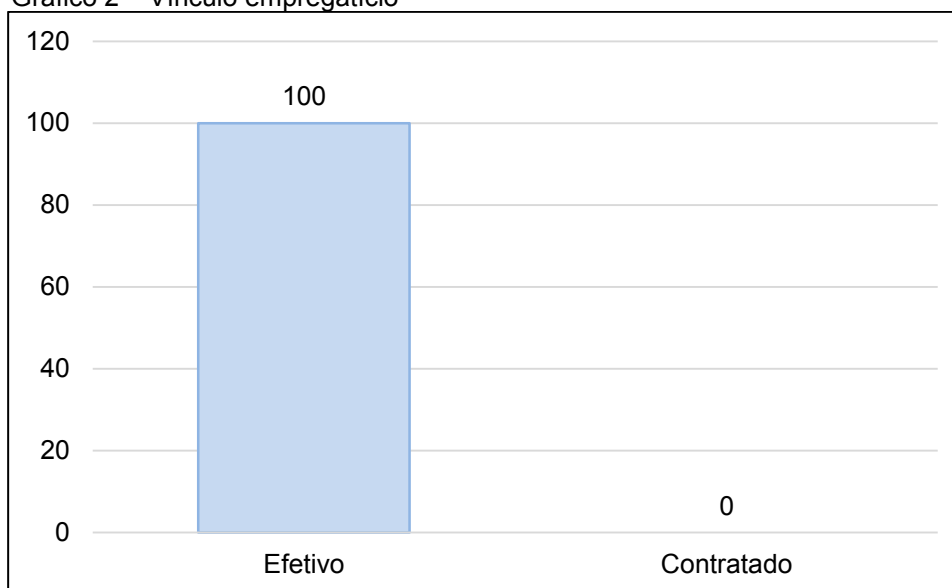
Os resultados obtidos no Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”, no Gráfico 1, satisfazem ao requisito da LDBEN (Brasil, 1996), no art. 58, de estabelecer que a Educação Especial se dá preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiências, por haver professores do ensino regular e professor especializado na sala de AEE.

No caso de haver necessidade, o art. 58 da LDBEN (Brasil, 1996), no parágrafo 1º, pautou que os serviços de apoio especializado na própria escola regular devem ser oferecidos de maneira a satisfazer às peculiaridades do público da Educação Especial. Isso foi constatado na escola investigada, por possuir o AEE na SRM nos turnos matutino e vespertino, tal como é garantido também por: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepi), (Brasil, 2008); Resolução n.º 4 (Brasil, 2009); Decreto n.º 7.611 (Brasil, 2011); Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015).

Esses achados acima corroboram a perspectiva de Costa (2010) e Glat (2018), por tratarem que os tipos de deficiência não podem ser rotulados como uma barreira à inclusão dos estudantes, público-alvo da Educação Especial. Antes, a escola precisa se reorganizar para fornecer a formação adequada aos professores do ensino regular, de modo a garantir aos estudantes com deficiência um ensino de qualidade, para que a escolarização desses estudantes não seja apenas responsabilidade do professor especializado (Glat, 2018).

Ainda cabe dizer que os professores do ensino regular, em parceria com o professor especializado, podem contribuir para inclusão dos estudantes com TDI, que estão matriculados na referida escola, no sentido de ambos compartilharem a construção de um trabalho colaborativo que vá ao encontro das necessidades dos estudantes com TDI (Glat, 2016; Oliveira; Papim; Paixão, 2018).

Gráfico 2 – Vínculo empregatício



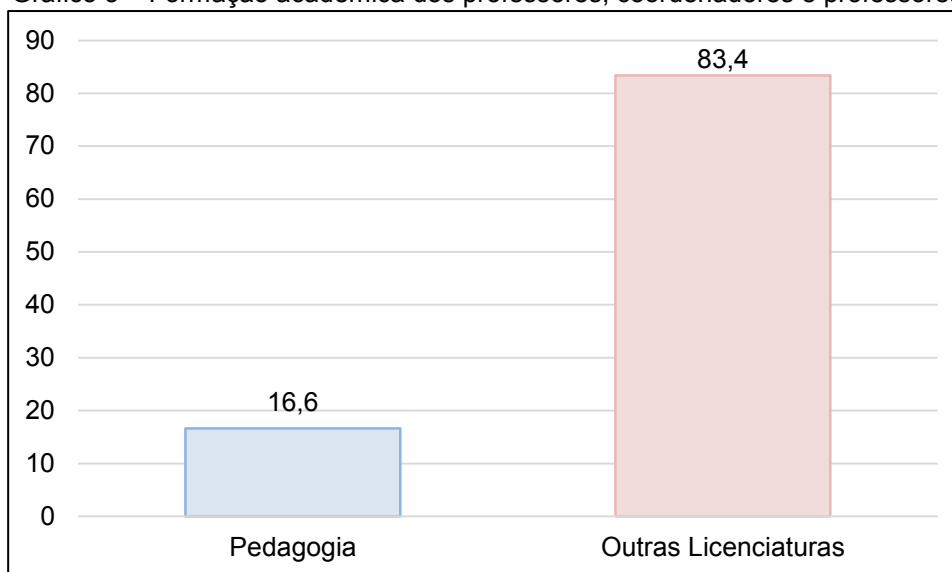
Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 2 evidencia o vínculo empregatício dos participantes da pesquisa, que correspondem aos critérios de inclusão dos participantes na modalidade efetiva, tanto o coordenador quanto os professores. Isso indica que a equipe pedagógica, com todos os participantes efetivos, aprovados em concurso de provas e títulos, foram devidamente nomeados para atuar no seguimento de acordo com a oferta de Ensino Médio em escolas públicas estaduais (Brasil, 1988).

Isso reafirma que estabilidade de um efetivo é ainda uma segurança para o profissional e para o estudante, pois para o professor isso o motiva a exercer a profissão, e para os estudantes, evita-se uma troca desnecessária de profissionais da educação em escolas públicas, onde há um contingente maior de estudantes, inclusive com alunos com deficiência, garantindo a educação como direito de todos.

Esses achados corroboram a Constituição Federal, em seu art. 206, inciso V (Brasil, 1988), que estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos a eles, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente através de concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, redação fornecida pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que trata da adequação dos planos de cargos e carreiras do magistério.

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores, coordenadores e professores da SRM



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 3 traz a formação do coordenador e dos professores do Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”. Dentre as formações iniciais em graduação na área das licenciaturas apontadas, 16,6 % são graduados em Pedagogia, um deles sendo um professor do ensino regular, e o outro, o professor especializado da SRM; a grande maioria no total de 83,4% são das licenciaturas específicas, como Física, História e Letras, e ainda um dado importante, o coordenador possui Licenciatura em História.

Esses dados são positivos, e levam a compreender que as Licenciaturas em áreas específicas, como Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ciências da Natureza, apontam que todas as formações iniciais, em nível de graduação, habilitam profissionais da educação para atuar em sala de aula, gestão e coordenação de ensino nos segmentos escolares.

Esses resultados vão de encontro ao art.62, LDBEN (Brasil, 1996), no sentido de estabelecer que a formação de docentes para atuar na Educação Básica do Ensino Médio deve ocorrerem nível superior, ou seja, em curso de graduação com licenciatura plena nas áreas de Pedagogia e disciplinas específicas.

Os dados indicam que há uma grande premência na referida escola de professores, que possam trabalhar de forma inclusiva, como descrito na redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017 (Brasil, 2017), e estabelecido pela Resolução CNE/CP n.º1/2002 (Brasil, 2002), nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, que as Instituições de Ensino Superior (IES) promovam em sua

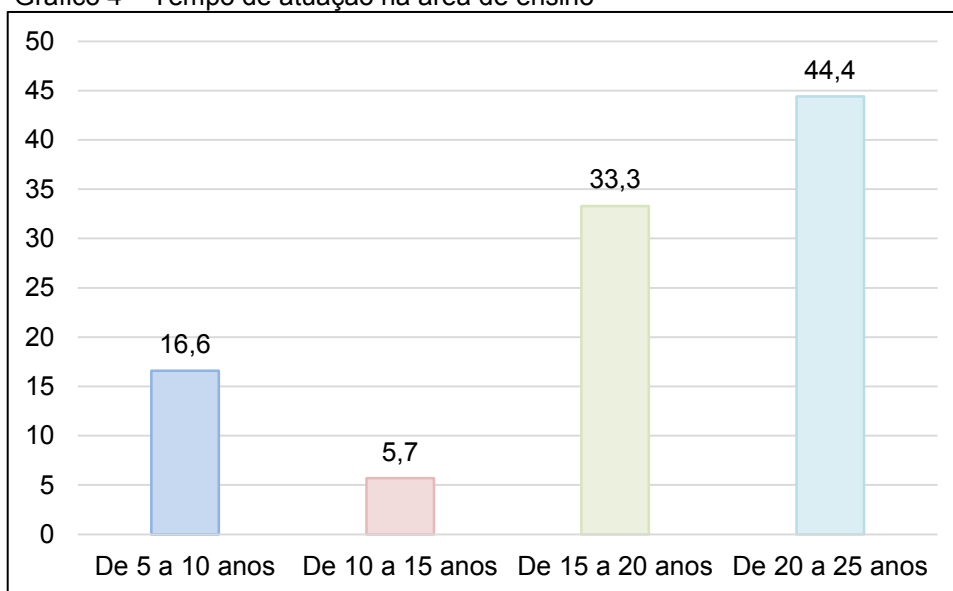
organização curricular nos cursos de graduação, a formação docente voltada às especificidades dos estudantes com NEE (Brasil, 2008).

Os resultados obtidos nesta pesquisa, no Gráfico 3, demonstram que os professores do ensino regular, por serem habilitados em disciplinas específicas, não haviam tido formação continuada para atuar em Educação Inclusiva, conforme a resposta da coordenação (ApêndiceC).

Isso remete a Prieto (2003) e Milanesi (2012), em que destacam que há diferenciações na formação dos professores, bem como a necessidade de haver profissionais competentes em atuar com a diversidade, quer dizer, professores conscientes das demandas educacionais de cada estudante, e não permitir polarização dos papéis, ou seja, os professores do ensino regular atuando somente com os estudantes do ensino regular e o professor especializado com os estudantes com deficiência.

Com isso, entende-se que a escola será um espaço democrático por não haver diferenciação entre os estudantes, de maneira que um aprenda com o outro, e todos se beneficiem.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na área de ensino



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 4 mostra o tempo de atuação do coordenador e dos professores regulares, e do professor especializado da SRM, no Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”. Os dados obtidos pontuam que a maioria, composta por 44,4 %, possui entre 20 e 25 anos de experiência em educação, e 33,3 % de 15 a 20 anos.

Esses dados merecem destaque, porque foi percebido que ao longo dos anos, o coordenador e os professores da equipe pedagógica acumularam grande experiência na área de ensino. Isso significa muita bagagem adquirida, todavia, sempre há a indispensabilidade de continuar a formação, em vista das atualizações que vêm sendo realizadas na área de educação.

Quando perguntados se eles já haviam feito formação em EEI voltada para os estudantes com TDI, práticas de coensino e de flexibilizações, a maioria respondeu que não havia feito nenhuma formação nessa área. Isso foi um indicativo de que apesar da vasta experiência, eles conhecem até certo ponto. Mas, com exceção da professora da SRM, a amostra estudada não atua de forma inclusiva, não possui a prática do coensino nem a de flexibilizações.

Os dados obtidos no Gráfico 4 vão de encontro à percepção de experiência na área de ensino de Tardif (2014), ao dizer que quando esses profissionais acumulam vasta experiência de ensino e são munidos de saberes na vida, isso norteia e influencia a sua prática pedagógica. Com isso, entende-se que se pode melhorar a atuação do profissional em atuar na Educação Inclusiva ou contribuir para crenças enraizadas, como deixar o estudante com TDI ser atendido apenas pelo professor especializado.

Os resultados demonstram que a equipe pedagógica desconhece ou possui pouca experiência em EEI. Isso remete a Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que sugerem um sistema educacional que proporcione oportunidades, as quais os professores possam realizar trocas e traçar objetivos em comum para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso porque a Educação Inclusiva e a formação de professores ocupam um lugar de destaque, frente à crescente demanda dos que foram excluídos anteriormente (Carvalho, 2004), mas que no contexto atual, estão adentrando às classes regulares, numa maior escala de número de estudantes com deficiência do que em anos anteriores.

Oliveira, Santos e Falcão (2022) notam que a formação docente precisa favorecer a apropriação do conhecimento técnico-científico e a construção dos saberes para permitir as mudanças significativas nas concepções, crenças e na prática pedagógica, como a crença de que o estudante com deficiência é público apenas do AEE. E, nessa perspectiva, o estudante com TDI terá suas especificidades atendidas quando os professores trabalharem em conjunto.

Como visto neste primeiro bloco de análise e discussão, o perfil

sociodemográfico apresentado responde parcialmente à primeira pergunta norteadora, sobre quais conhecimentos eles possuem sobre coensino no processo de inclusão de estudantes com TDI. Os resultados obtidos apontam que há um déficit de conhecimento na área, uma vez que a equipe possui a formação exigida e longa experiência docente, entretanto, conhecem pouco sobre coensino e Educação Inclusiva. Isso mostrou a necessidade de a equipe pedagógica refletir mais acerca do tema.

## **6.2 Bloco 2: Conhecimento da coordenação acerca da Educação Inclusiva, estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, visão de coensino e flexibilização**

Prossegue-se neste segundo bloco, com o questionário (Apêndice C) que foi aplicado com a coordenação, sendo apenas uma pessoa nessa atribuição, com fim de verificar o conhecimento dos professores sobre a formação em EEI, práticas de coensino realizadas com o estudante com TDI, e a realização de inferências, de acordo com as respostas fornecidas pela coordenação.

A análise e discussão neste bloco foi realizada com base na segunda pergunta de norte: *Quais as práticas pedagógicas têm sido realizadas pelos professores direcionados ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI?* Coletaram-se as respostas da coordenação, e foram constatadas as seguintes considerações.

Quando perguntado sobre se em sua gestão os professores e coordenadores já haviam recebido alguma formação sobre EEI durante esse período, a resposta foi “não”. Sobre os recursos para atender ao estudante com TDI, foi perguntado se a referida escola utiliza recursos voltados para esse estudante, e a resposta a esse quesito foi “não”. Quanto a se a escola realizou planejamento em conjunto para atuar com estudantes do TDI, foi respondido “não”. E, por último, sobre instrumentos de avaliação mais flexíveis aos estudantes com TDI, a resposta foi “não”(Apêndice C).

Foi percebido nas respostas a esses quesitos pela coordenação, que a percepção de EEI, a importância do planejamento em conjunto e as práticas pedagógicas mais flexíveis, voltadas ao estudante com TDI, não estão sendo consideradas uma preocupação com a demanda de estudantes. Por outro lado, a

coordenação acredita na prática de coensino como forma de inclusão, o que evidencia a importância de buscar meios de alcançar práticas pedagógicas que vão ao encontro do estudante com TDI.

Essa percepção demonstrada pela coordenação, sobre atender às demandas dos estudantes com deficiência, que não foram praticadas, faz refletir em Glat e Pletsch (2012), sobre haver formação de professores que contribua no processo de permanência e de aprendizagem dos estudantes com TDI no contexto escolar, que para as autoras, pode haver muitas dificuldades no trabalho dos professores com esses estudantes, entre elas a falta de formação e a importância da reflexão sobre as próprias práticas. Mesmo assim, esses estudantes carecem de uma escola de melhores oportunidades de ensino, de acesso e de assistência nas escolas.

Essa reflexão corrobora com as reflexões sobre a adoção de uma proposta de inclusão, em reconhecer as diferenças e promover as situações de aprendizagem propostas por Dutra (2014), Mazotta (2005) e Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). Esses autores consideram que a formação de professores para a Educação Inclusiva deverá habilitá-los a participarem mais efetivamente na Educação Inclusiva, por incluir o estudante com TDI nas práticas pedagógicas, de maneira que esses estudantes sejam estimulados a desenvolver habilidades por meio de conhecimentos adquiridos dentro de suas especificidades.

Em Dutra (2014), as culturas de preconceito com a diversidade precisam ser quebradas, para que ocorra o processo de inclusão desse estudante. No caso da amostra investigada, não foi possível identificar preconceitos de fato, mas o processo de inclusão do estudante com TDI não está em curso efetivamente.

Diante do exposto, sobre as percepções da coordenação da referida escola investigada expostas neste bloco, reafirma-se que a equipe pedagógica conhece pouco sobre o processo de inclusão por meio de coensino, como tratou a primeira pergunta, que procurou identificar o conhecimento que eles possuem.

E se o conhecimento é limitado, a equipe como um todo não irá realizar planejamentos, nem atividades flexibilizadas que estimulem o desenvolvimento pleno do estudante com TDI. Isso respondeu à segunda pergunta sobre as práticas pedagógicas realizadas por eles, direcionadas à inclusão de estudantes com TDI, o que mostrou a necessidade de intervenção.

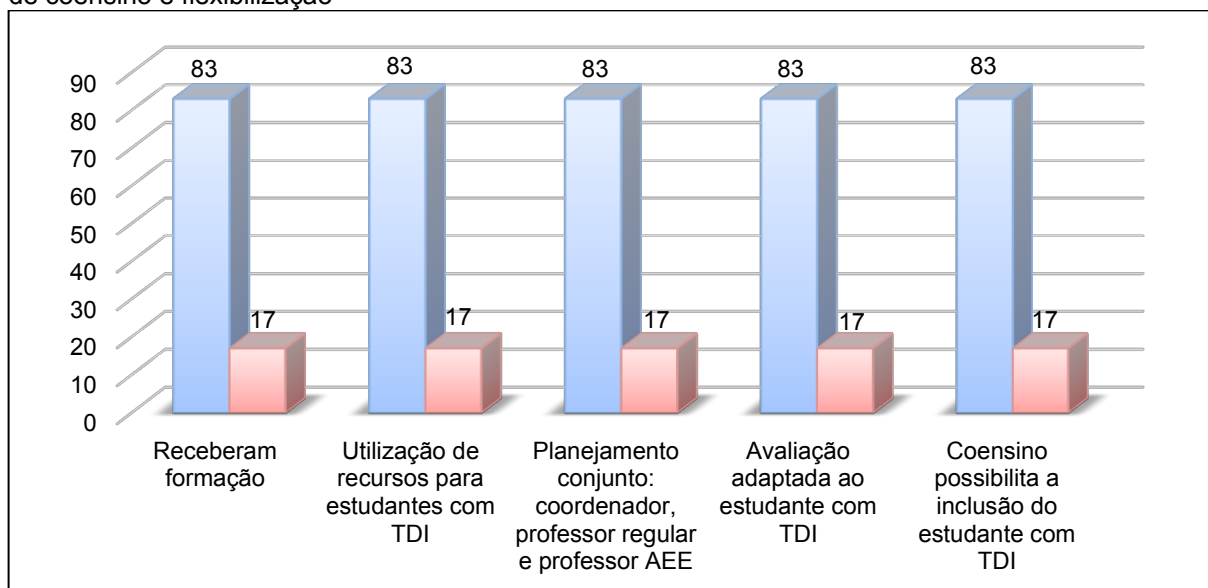


### 6.3 Bloco 3: Conhecimento dos professores sobre Educação Inclusiva para os estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, visão de coensino e flexibilização

Seguem, neste terceiro bloco, as perguntas da entrevista semiestruturada (Apêndice D), que foram aplicadas com os professores, sendo quatro professores do ensino regular e um professor especializado, com o fim de conferir o conhecimento dos mesmos sobre a formação em EEI, práticas de coensino e de flexibilização voltadas para o estudante com TDI, que levaram às reflexões descritas neste bloco.

Para análise e inferência neste bloco, retoma-se a terceira pergunta norteadora: *Como desenvolver uma proposta de intervenção colaborativa em EEI para professores, centrada no coensino, visando à inclusão de estudantes com TDI?* Fez-se uma interpretação com o auxílio de gráficos e transcrição de algumas falas que elucidaram o pouco entendimento em atuar na Educação Inclusiva com o estudante com TDI do Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”.

Gráfico 5 – Relato da equipe pedagógica sobre formação, recursos, planejamento, avaliação, visão de coensino e flexibilização



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 5 aponta um ponto negativo sobre a percepção da equipe pedagógica a respeito da formação em Educação Inclusiva, dos recursos para estudantes com TDI, planejamento em conjunto com o coordenador, o professor do ensino regular e o professor especializado, sobre flexibilizações e práticas de

coensino como metodologia de inclusão (Glat, 2007).

O ponto negativo foi que 83% da amostra dos participantes responderam “não” a esses itens tão importantes para a inclusão do estudante com TDI. Isso significa haver pouco reconhecimento em estratégias de ensino voltadas aos estudantes com deficiência e/ou TDI, cabendo orientar o que está impedindo esse reconhecimento.

Para melhor entender, transcreve-se aqui as respostas às entrevistas semiestruturadas, realizadas com a população estudada, com o fim de elucidar qual a causa desse pouco reconhecimento por parte deles no Quadro 2:

Quadro 2 – Impedimentos para trabalho em conjunto entre professores regulares e professor especializado para inclusão

| Professor | Resposta                                                                           |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------|
| P2        | “Formação, treinamentos, troca de experiências, orientação por parte das escolas”. |
| P3        | “Falta de formação”.                                                               |
| P4        | “Bastante atribuições que são passadas para o professor no atual Ensino Médio”.    |
| P5        | “Falta de comunicação entre ambos, falta de formação”.                             |

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme os dados no Quadro 2, dentre os impedimentos para que haja um conhecimento sobre Educação Inclusiva nas práticas pedagógicas que envolvam formação, planejamento conjunto, TDI, flexibilizações e coensino na amostra estudada, foram apontados nas falas de P2, P3 e P5, todos eles concordaram entre si, quando responderam “falta de formação”.

A falta de formação para os professores trabalharem em práticas de Educação Inclusiva no Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes” é preocupante, devido ao longo período de experiência que eles possuem, mas que quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem do estudante com TDI, percebe-se que esses professores, com exceção do professor especializado, ainda não apresentavam ter tido formação em Educação Inclusiva.

Essas interpretações sobre a percepção da amostra estudada retoma Silva *et al.* (2021), quando consideram o que significa a reflexão do professor quanto ao conceito de inclusão escolar, ao dizerem que esta ocorre quando se reflete sobre a Educação Inclusiva de um estudante com deficiência e se procura assegurar-lhe um atendimento adequado. Isso pode ser atingido por meio de uma formação dos professores, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos específicos, frente às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, envolvendo toda a

escola.

Isso vai de encontro com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que propõem a prática de ensino colaborativo ou coensino como meio de inclusão dos estudantes com deficiência, por envolver o planejamento, a atuação e os resultados em conjunto na busca de soluções, de forma que haja a parceria entre os professores regulares e o professor especializado para tomada de decisões em um grupo heterogêneo de estudantes.

Essa tomada de decisão por parte dos dois tipos de professores caracteriza o coensino como bidocência, ou seja, ao exercerem a função de agentes mediadores, como tratam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Vilaronga (2014), isso parte de: criar o tempo necessário para o planejamento em comum ;equiparar os estudantes como “nossos” em vez de “meus/seus”; incluir os nomes dos dois professores nas comunicações e relatórios como responsáveis pela sala; conversar antes de dar algum retorno aos pais, ao estudante ou à equipe técnica pedagógica; além de garantir, com preocupação constante, que os professores atuem em conjunto, para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

E, para que o coensino e as flexibilizações sejam uma estratégia de inclusão no contexto escolar, com o fim de atender ao estudante com TDI na referida escola, campo desta investigação, as falas dos participantes no Quadro 3 a seguir, mostraram a concepção deles próprios sobre a inclusão dos estudantes com deficiência.

Quadro 3 – Demonstrativo das respostas sobre o que os participantes da investigação entendem sobre Educação Inclusiva

| Professor | Resposta                                                         |
|-----------|------------------------------------------------------------------|
| P2        | “União”.                                                         |
| P3        | “Entende muito pouco”.                                           |
| P4        | “Uma educação que inclua todos os grupos de pessoas”.            |
| P5        | “Acesso aos alunos com necessidades especiais à escola regular”. |

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Notou-se que a maioria concebe a inclusão do estudante com deficiência como algo positivo, vendo a necessidade de todos os grupos de estudantes serem unidos, incluídos com igual oportunidades de ensino, de aprendizado e de acesso à escola como bem de todos.

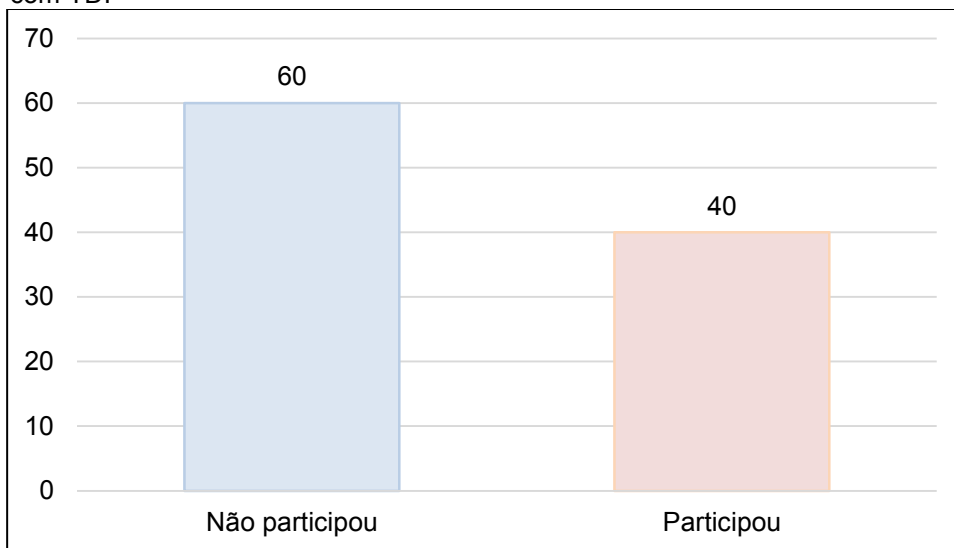
As falas no Quadro 3 mostram o quanto é importante a equipe pedagógica conceber de forma reflexiva a inclusão do estudante com TDI. Neste

questão, concorda-se com Fonseca, Cabelo e Oliveira (2016), quanto às ideias sobre inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial, em uma perspectiva crítica como incluir, a quem a inclusão está destinada e onde aplicá-la. Com base no que as autoras discutiram, cabe ao professor, individual e coletivamente, usar essa discussão para refletir sobre as suas práticas, e realizar um planejamento com todas as questões envolvidas, haja vista a importância da flexibilização.

E como a adoção da proposta de Educação Inclusiva irá promover as situações de aprendizagem do estudante com TDI, para que ocorra a sua aprendizagem de fato, o coensino enquanto estratégia torna-se eficaz, todavia, desafiador, por exigir de seus participantes um trabalho em equipe para que ocorra o que deve ser promovido por meio da formação, conforme as políticas de educação e inclusão pautadas na fundamentação do PNE 2014-2020 (Brasil, 2015), que prevê a formação inicial dos professores na graduação e na modalidade continuada, para que seja constante na vida profissional dos professores (Brasil, 2015).

Foi possível perceber que em algum momento, alguns professores participaram de uma formação em EEI, como mostra o Gráfico 6 abaixo.

Gráfico 6 – Participação em formação na área de Educação Inclusiva para estudantes com TDI



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 6 mostra a participação em formação para atuar com Educação Inclusiva com estudantes com TDI. Percebe-se que 40% da amostra estudada respondeu “sim”. Isso representa que o interesse em participar em formação na área da Educação Inclusiva ainda não significa um compromisso de todos com os

estudantes com deficiência ou TDI.

Na amostra estudada percebe-se que a atenção à formação em Educação Inclusiva precisa fazer parte da equipe pedagógica como um todo, pois consoante à proposta de Tardif (2013), um professor inclusivo, não sendo exclusivamente o professor especializado, deve se preparar para atender a todos os estudantes com necessidades sociais, por não deixá-los à margem da sociedade, quando a inclusão recomenda a igualdade no trabalho dos professores, coordenadores e interações entre os grupos.

Essa discussão levantada acima é demonstrada no Quadro 4, na fala dos professores da referida escola, sobre a inclusão do estudante com TDI na referida escola.

Quadro 4 – Demonstrativo da percepção que os professores possuem sobre o ensino para estudantes com TDI

| <b>Professor</b> | <b>Resposta</b>                                                         |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>P2</b>        | "Aprofundar e levar de uma forma mais adequada o conhecimento a todos"; |
| <b>P3</b>        | "Entende muito pouco";                                                  |
| <b>P4</b>        | "Entendo que falta bastante discussão sobre esse assunto";              |
| <b>P5</b>        | "Um ensino que facilite a aprendizagem desse aluno".                    |

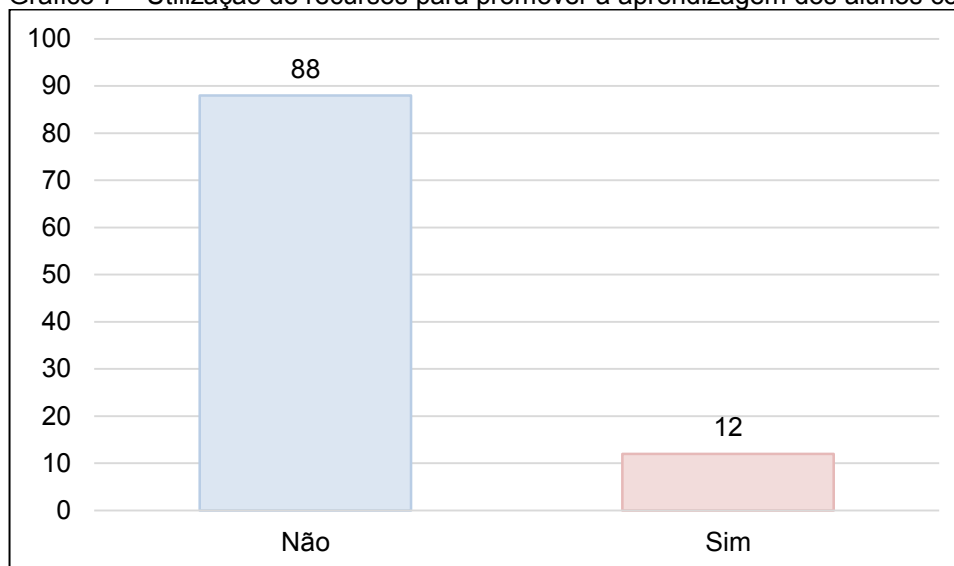
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quando abordados de forma geral, professores regulares e comuns, sobre o que pensam sobre Educação Inclusiva (Quadro 4), as respostas dos professores mostraram que as opiniões convergem nas falas individuais de P2, P4 e P5. Isso significa que, na teoria, Educação Inclusiva é um assunto de interesse da maioria, o que se torna importante para a conscientização de atuar na Educação Inclusiva, e buscar os meios de realizá-la, de forma que vá ao encontro das necessidades dos estudantes com TDI.

Essa convergência de P2, P4 e P5, em suas respostas individuais, mostrou que urge a formação continuada do professor que venha ao encontro dos estudantes com TDI na referida escola, pois como tratou Cantídio (2022), as demandas educacionais mudam com o passar dos anos, e alguns professores não conseguem acompanhá-las. Daí necessitam de apoio contínuo, ao estarem capacitados para atuar com a inclusão desses estudantes, e esse suporte pode ocorrer na própria escola, por meio de formação contínua, centrada na realidade do professor, realizada em seu próprio contexto escolar e nas necessidades de seus estudantes.

Para Cantídio (2022), quando a formação é centrada na realidade do professor, torna-se mais significativa, sendo mais capaz de habilitá-lo para conduzir sua sala de aula com grupos heterogêneos, sempre buscando um diagnóstico para definir melhores estratégias que atendam a todos os grupos. Isso está de acordo com Mazzotta (2006) e Rodrigues (2016), quando afirmam que o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva somente acontece após períodos constantes de prática em serviço. Embora possa ter havido na formação inicial uma fase de sensibilização, a formação contínua em inclusão contemplará todos os grupos de estudantes pelo trabalho em conjunto dos professores regulares e professor especializado.

Gráfico 7 – Utilização de recursos para promover a aprendizagem dos alunos com TDI



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 7 mostra que 12% dos participantes responderam “sim” e 88% responderam “não”, quanto à equipe pedagógica utilizar recursos que promovam a aprendizagem dos estudantes com TDI. Esse dado representa que na referida escola, precisa-se incentivar ainda mais o uso de recursos apropriados, por parte da equipe pedagógica, para que utilizem em suas práticas pedagógicas, devidamente planejadas em conjunto, recursos didáticos com o objetivo de os estudantes com TDI serem assistidos e terem maiores resultados que impactam positivamente no seu desenvolvimento como estudante.

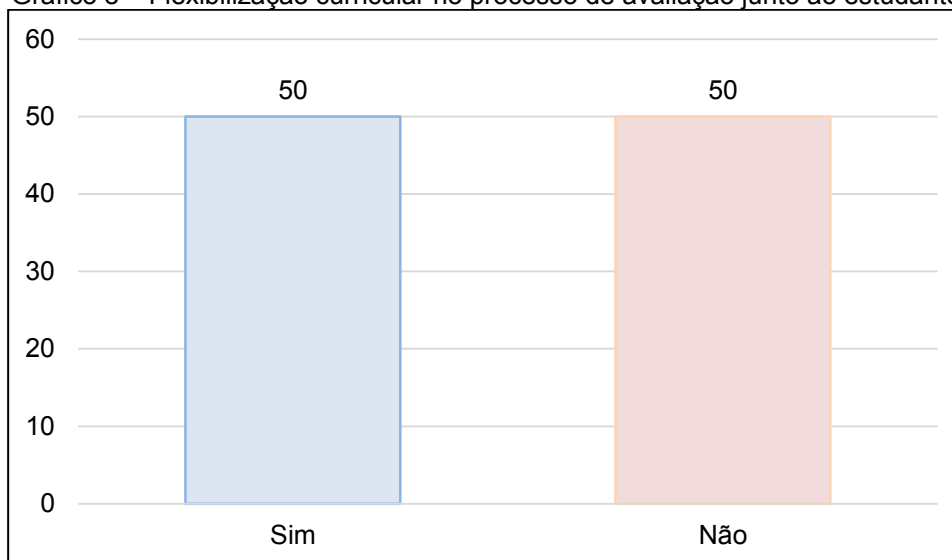
A utilização dos recursos está devidamente prescrita no art. 59 LDBEN, a qual mostra que é responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar aos

educandos com necessidades especiais: currículo, método, técnicas, recursos educativos, organização específica que atendam às necessidades desses educandos, de maneira que sejam atendidos por professores especializados em nível médio ou superior, para o atendimento especializado e a capacitação dos professores do ensino regular de maneira que integrem esses estudantes em turmas regulares.

E o AEE é ressaltado pelo Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), com vistas a prover condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino regular, e que se fomente o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos, de forma que as barreiras sejam eliminadas.

E, para saber o quanto é importante haver a flexibilização que pode ajudar a elaborar estratégias de coensino, o Gráfico 8 aponta os resultados abaixo.

Gráfico 8 – Flexibilização curricular no processo de avaliação junto ao estudante com TDI



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 8 mostra a resposta dos professores quanto a realizar alguma atividade de flexibilização com os estudantes com TDI. A amostra investigada respondeu de forma equilibrada, 50% deles responderam “sim”, e os outros “não”. Esse resultado indica que há um compromisso por parte dos professores em se adaptar às necessidades dos estudantes com TDI, o que representa um ponto positivo, porque na escola atual, não cabe mais espaço para práticas defasadas que não contribuem para o pleno desenvolvimento do estudante com deficiência.

Os dados obtidos de equilíbrio da amostra de participantes da

investigação refletem Vygotsky (2012), quando concluiu que a EEI precisa oferecer caminhos alternativos para que os estudantes com deficiência obtenham acesso aos conhecimentos produzidos na escola. Isso segue os achados de Minetto (2012), que pontua sobre o currículo não ser engessado, ou seja, o currículo precisa ser flexibilizado, de maneira que garanta a aprendizagem, e nesse ponto em questão, a flexibilização curricular recebe uma atribuição de ferramenta essencial e indispensável para a construção de um ambiente integralmente inclusivo ao estudante com deficiência.

Silva e Kuhlkamp (2020) alertam que os procedimentos pedagógicos direcionados a todos os estudantes, incluindo os com deficiência, além de serem discutidos, e de se pensar neles em associação com a flexibilização, exigem concessão de cuidados, de maneira que a flexibilização não represente apenas adaptações. Isso significa que não representa incluir quando se realizam atividades e provas adaptadas mais simples, sobre um conteúdo para os estudantes com deficiência, e que não o proporciona aumento de conhecimento, enquanto os outros estudantes realizam atividades mais complexas sobre o mesmo conteúdo.

Esse cuidado converge com Costa (2010), em tratar que as atividades devem ser bem diversificadas, nas quais os estudantes em diferentes níveis de compreensão sejam contemplados. O exposto vai de encontro com Mazzotta (2005), que diz que quando o estudante com deficiência fica isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto, e, por essa razão, o respeito à diversidade e à prática de cooperação e solidariedade devem ser os pilares para a edificação de uma sociedade que prioriza o desenvolvimento do outro como sujeito e cidadão.

E no caso dos estudantes com TDI, eles foram considerados historicamente como pessoas limitadas e sem condições de desenvolver e/ou adquirir novos conhecimentos, mas a ciência ao buscar compreender o funcionamento do cérebro humano, trouxe novas perspectivas em relação às mudanças na forma de ensinar esses estudantes com limitação no seu desenvolvimento intelectual (Cantídio, 2022).

Isso vai ao encontro das possibilidades desse estudante obter ganhos de conhecimento, pois segundo Souza e Gomes (2015), os estudos da neurociência apontam que a evolução do cérebro do estudante com TDI dá condições para que ele seja alfabetizado e letrado, por isso deve-se seguir um currículo flexibilizado às



suas especificidades, como um ritmo progressivo.

Em contrapartida ao proposto por Souza e Gomes (2015), os estudos realizados por Ghedini *et al.* (2016), acerca do TDI, com base na compreensão do professor, apontaram que embora a presença desses estudantes seja uma realidade, refletindo o cumprimento da política brasileira para os estudantes com NEE, nem todos eles chegam às escolas com diagnóstico de TDI, e ainda existe uma fragilidade na parceria entre o sistema educacional e o da saúde quanto aos laudos, cabendo maior investigação neste ponto.

Um ponto muito importante para o entendimento sobre o estudante com TDI é encontrado em Cantídio (2022), em que a autora tratou que incluir os estudantes com TDI requer atenção quando se trata de Educação Inclusiva e do AEE, porque o estudante com esse transtorno apresenta dificuldades no raciocínio lógico, na resolução de problemas, no planejamento, no pensamento abstrato, no juízo, na aprendizagem acadêmica e na aprendizagem por experiência. Daí a prática do coensino ser a alternativa de incluí-lo, de maneira que ele desenvolva tais habilidades.

Diante do desafio de atender ao estudante com TDI, na escola campo desta investigação, o trabalho dos professores para que atuem em um ambiente inclusivo, exige deles um compartilhamento coletivo das ideias em busca de um objetivo único, a saber, o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os estudantes (Mendes, 2014; Peterson, 2006; Ramos, 2008; Vilaronga).

Para que o trabalho seja bem-sucedido, as propostas de inclusão escolar pressupõem a criação de uma rede de suporte que envolva profissionais com formação e capacitação permanente, articulando-se a isso o trabalho colaborativo por meio das práticas de coensino (Mendes; Vilaronga; Zerbato 2014). Isso está consoante a Ramos (2008), que entende que o projeto de inclusão tem, como um dos princípios, a coletividade, de maneira que decisões isoladas de professores, pais ou especialistas sejam evitadas, e haja como trata Peterson (2006), o engajamento entre educadores, profissionais, estudantes, familiares e comunidades.

Diante do exposto, o coensino é uma possibilidade de trabalho entre os professores do ensino regular e especial, que envolve a corresponsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TDI, o co-planejamento para execução e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há estudantes com deficiência. Isso, de acordo com Costas e Correia (2012), é

alcançado pelo trabalho colaborativo como melhor resposta às diferenças entre os grupos.

Por fim, ao fornecer uma resposta à terceira pergunta norteadora sobre como desenvolver uma proposta de intervenção em coensino em EEI, visando à inclusão de estudantes com TDI, deixa-se esclarecido neste bloco que os professores da referida escola, necessitam de orientações voltadas para a inclusão de estudantes com TDI, por meio de intervenção com práticas de coensino e flexibilização, de maneira que a equipe pedagógica possa se sentir segura em atender a todas as demandas.

#### **6.5 Bloco 4: Elaboração do *E-book*: contribuições para o coensino no apoio à inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual**

O bloco 4 deste trabalho analisou a fala da professora da SRM com exclusividade, por ela perceber que para o professor atuar no processo de inclusão, ele precisa de formação. Ela considera que o coensino, através do planejamento colaborativo e da formação em Educação Inclusiva, é ferramenta importante para inclusão do estudante com deficiência.

Para interpretação dos dados e inferência neste bloco, retoma-se a quarta pergunta norteadora: *De que forma construir um E-book com a colaboração dos professores, com orientações pedagógicas, direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com TDI?*

As respostas da professora da SRM, bem como dos professores do ensino regular, forneceram os subsídios necessários à construção do produto final desta investigação, a saber: Um *E-book* construído junto com a equipe, o qual surgiu de uma necessidade da escola, como proposta interventiva para atender à demanda dos estudantes com TDI.

O processo de elaboração do *E-book* foi realizado por meio de reunião, com a escuta dos professores no que tange às dificuldades para o processo inclusivo, com planejamento das orientações e observações realizadas sobre as práticas aplicadas. Foi explicado o que é o coensino e o que as flexibilizações representam, e como podem ser desenvolvidos e houve a escuta dos anseios e troca dos conhecimentos com todos os professores.

Após ouvir cada professor e categorizar os dados da pesquisa, a

pesquisadora buscou, no referencial teórico, os recortes para traçar o desenvolvimento do *E-book* no aplicativo Canva, realizando a diagramação das orientações. Então, a pesquisadora com base nas observações, falas e reuniões com todos os professores, traçou um esquema para o desenvolvimento do produto, descrevendo passo a passo todas as orientações com ilustrações e tópicos de fácil memorização.

Quadro 5 – Demonstrativo exclusivo das respostas da fala da professora da SRM ou professora especializada

| Entrevistadora                                                                                                                                         | P6                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O que você entende sobre Educação Inclusiva?                                                                                                        | “É o ensino fundamentado na igualdade de direitos. Onde seja garantido o ensino ao aluno com alguma necessidade educacional especial”. |
| 2. O que você entende sobre o ensino para estudantes com TDI?                                                                                          | “Ensino adaptado e adequado às capacidades e limitações dos alunos com TDI”.                                                           |
| 3. Qual a sua compreensão sobre ensino colaborativo ou coensino?                                                                                       | “É o trabalho conjunto do professor de sala regular com o de AEE”.                                                                     |
| 4. Você já participou de alguma formação continuada sobre inclusão de estudantes com TDI? Descreva.                                                    | “Sim. Adaptações curriculares e recursos adaptados para alunos com TDI”.                                                               |
| 5. Você já planejou alguma atividade para esses estudantes em parceria com a professora do AEE ou <i>vice-versa</i> ?                                  | “Sim”.                                                                                                                                 |
| 6. Você utiliza recursos didático-pedagógicos adaptados para estudantes que apresentaram TDI?                                                          | “Sim”.                                                                                                                                 |
| 7. Você já realizou alguma adaptação curricular no processo de avaliação junto ao seu aluno com TDI?                                                   | “Sim”.                                                                                                                                 |
| 8. Aponte algumas questões que impedem um trabalho conjunto entre o professor do ensino comum e o professor do AEE para a inclusão dos alunos com TDI? | “Entendimento das competências do professor de AEE; disponibilidade; interesse”.                                                       |
| 9. Qual tipo de material você sugere para auxiliar no trabalho didático-pedagógico?                                                                    | “Recursos adaptados”.                                                                                                                  |
| 10. Quais as contribuições do coensino para a inclusão de estudantes com TDI?                                                                          | “Alcance efetivo no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDI”.                                                                 |

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A fala de P6 corrobora as falas de P2 e P3 nos quesitos 5 e 7, pois eles também já planejaram atividades em parceria com o professor do AEE e realizaram atividades de flexibilização, mas não foram específicos. Os demais participantes responderam que nunca tinham realizado um planejamento com o professor do AEE e atividades que sejam de flexibilização dos currículos.

As divergências entre as respostas dos participantes P2, P3 e P6 vs .P4 e P5, sobre planejamento em conjunto e a realização de atividades de flexibilização ,não demonstraram que a escola assumiu um compromisso de que tais práticas

sejam uma preocupação contínua, e isso foi notado quando foram perguntados sobre o que estaria impedido tal processo, quando P2, P3 e P5 responderam:

Falta formação, treinamentos, troca de experiência , orientação por parte das escolas (P2).

Falta de formação (P3).

Falta de comunicação (P5).

Ao comparar as percepções dos professores regulares com as do professor especializado, quando questionados sobre quais as contribuições do coensino para promover a inclusão do estudante com TDI, os participantes responderam, em suas falas, haver a necessidade de melhorias na qualidade de ensino, e ainda alguns avanços nas políticas, como na fala de P2, que sugeriu uma inovação no ensino oferecido pela rede pública: “Criar uma terceira estação, oferecendo uma oportunidade aos estudantes para trabalharem independentemente”(P2).

As respostas da professora da SRM ou professor especializado na escola representaram uma cultura ainda vigente no sistema educacional, a bipolaridade: os professores regulares são para os estudantes regulares e os professores especializados são para os estudantes com deficiência. Essa cultura de bipolaridade termina por reforçar o distanciamento entre a Educação Especial e a educação regular, passando a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial apenas para o professor do especializado (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Uma das causas dessa bipolaridade pode ser uma interpretação equivocada das atribuições do professor especializado, e para elucidar a causa, é importante entender o papel de cada professor.

De acordo com a leis vigentes, na Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001 (Brasil, 2001), os professores especializados são aqueles que desenvolveram competências para atender às NEE com o intuito de definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização e outros procedimentos pedagógicos alternativos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, em assistência ao professor regular nas práticas necessárias à inclusão dos estudantes com deficiências.

A Resolução CNE/CP n.º1/2002, em seu art.2 – que estabelece as DCNs

para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) – considera que as IES devem prover, em sua organização curricular, nos cursos de licenciatura plena, a diversidade dos estudantes, entre eles o estudante com deficiência, a fim de que o professor seja habilitado para atuar na Educação Básica.

O disposto na lei supracitada, esclareceu o papel dos dois professores em suas atribuições. Por outro lado, o professor especializado não é o único responsável pelo processo de inclusão do estudante com deficiência, cabendo ao professor do ensino regular também atuar nesse processo, que por meio da FIC, poderá adquirir competências de diversidade que vão ao encontro das necessidades do estudante com TDI. Isso significa que a Pne e pei (Brasil, 2008), não exime o professor regular de atuar nesse processo, antes o professor especializado atuará em assistir ao professor regular no processo de Educação Inclusiva.

As atribuições do professor especializado previstas na lei, esclarecem sobre o exercício da sua função, como para além da realização do atendimento na SRM, ou seja, o professor especializado é também um articulador entre as esferas educacionais e familiares, com ações voltadas para a organização da inclusão do estudante com TDI, para garantir a permanência dele na escola. E, ainda, cabe a ele liderar aspectos formativos para seus colegas professores regulares na perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021).

Ante o exposto, vê-se que os papéis do professor especializado e do professor do ensino regular se encontram em um ponto em comum: a inclusão do estudante com deficiência. Isso leva a refletir que o AEE extraclasse possui sua relevância e sua necessidade no atendimento ao estudante com TDI, e entende-se que somente o AEE não garante o seu pleno desenvolvimento e a qualidade da sua aprendizagem (Buss; Giacomazzo, 2019).

O papel desses dois professores é muito importante para a inclusão do estudante com TDI, pois ao entender que o coensino é um trabalho articulado entre os dois professores, encontra-se o fortalecimento da capacidade de unir as habilidades individuais desses educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, apoiar o trabalho um do outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Capellini; Mendes, 2008).

O entendimento acima corrobora com as pesquisas de Braun e Marin (2016), Fontes (2013), e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), dentre outras, as

quais apontaram que o trabalho articulado entre o professor do ensino regular e o professor especializado contribui para garantir, aos estudantes com TDI, um ensino de qualidade. E, nessa perspectiva, o coensino pode ser entendido como uma forma de garantir a escolarização desse estudante, de maneira que todos os profissionais sejam responsáveis pelo processo de inclusão (Fontes, 2013).

Isso significa que no âmbito escolar, a prática do coensino do professor regular e do professor especializado no planejamento na tomada de decisão, e em estratégias de flexibilização, vão mais perto das especificidades do estudante com TDI. Isso se consolida de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), pois as autoras pontuam que o trabalho dos professores no ambiente inclusivo, exige um compartilhamento em conjunto, na busca de um objetivo em comum, a saber, o acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os estudantes (Peterson, 2006; Ramos, 2008).

As ações de coensino voltadas para atender às demandas dos estudantes com TDI no Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”, também pressupõem a construção de uma rede de apoio, na qual os profissionais sejam fortalecidos pela formação e capacitação permanente (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). E, para que essa rede seja fortalecida, a inclusão do estudante com TDI caberá a toda a equipe pedagógica, e não apenas ao professor especializado (David; Capellini, 2014).

O AEE é responsável por identificar, elaborar e organizar os recursos, e garantirá a participação dos estudantes com deficiência em considerar as necessidades específicas desses estudantes, pois as atividades desenvolvidas no AEE não devem substituir a escolarização, mas sim complementar ou suplementar a formação dos estudantes com TDI, com vistas à autonomia e à independência deles dentro e fora da escola (Bridi, 2006).

É nesse ponto considerado acima, que a formação dos professores se torna vital na área do coensino, e envolvendo atividades de flexibilização. Isso tem sua importância porque os dará suporte, levando-os a refletirem sobre o seu fazer pedagógico, os modos de ensinar e aprender novos conhecimentos, novos saberes, conteúdos, bem como ampliar em conhecimentos que fundamentem a prática cotidiana, no sentido de garantir educação e inclusão dos estudantes com TDI (Souza; Rodrigues, 2015).

A formação continuada para atender às demandas de estudantes com

TDI, torna-se importante no atual contexto da educação, que por meio desta precisa-se partir das esferas públicas, e nesta, professores regulares serão habilitados a atender às demandas do estudante com TDI e assistidos pelo professor especializado, e ambos podem compartilhar até os sentimentos. Isso está de acordo com Mantoan (2015), e Mantoan e Prieto (2006), em motivar os professores e dar subsídios para exercer o seu papel da melhor forma possível, com vistas a incluir os estudantes com TDI (Cantídio, 2022).

Esses aspectos foram igualmente indicados pelos estudos de Mazzotta, (2005), Mendes (2006) e Pletsch (2014), por representarem um marco na consolidação da Educação Especial, pois quando se entrelaçam todos os recursos em fomento à EEI, torna-se importante o debate sobre a inclusão e de como esta ocorre, e com o apoio das políticas de inclusão, haverá a interligação das políticas com as propostas de inclusão por meio de formação, como coluna de sustentação do aprendizado do estudante com TDI.

É mister considerar as especificidades e necessidades do estudante com TDI, isso porque ele pode apresentar dificuldades motoras, dificuldade de comunicação, além de a sua idade fisiológica pode ser diferente da cronológica (Honora; Frizanco, 2012). Isso significa que se se percebem e se conhecem as peculiaridades desses estudantes, vai-se buscar práticas pedagógicas que possibilitem o seu desenvolvimento em conformidade com a sua capacidade.

Visto que a inclusão deve remover os entraves à escolarização dos estudantes com TDI, propõe-se a formação contínua dos profissionais de educação com aprimoramento na comunicação, nas práticas, nos recursos, nos métodos e nos instrumentos avaliativos, pois a inclusão envolve sempre rever o que pode ser feito para melhoria, afim de buscar o progresso do estudante (Souto *et al.*, 2014).

Em parceria com o coensino, as flexibilizações virão como mais uma coluna de apoio à inclusão, e devem estar previstas e respaldadas no PPP da escola, o que não implica dizer que deve haver um currículo novo, mas que no PPP haja flexibilização, buscando garantias de um ensino de qualidade aos estudantes com TDI, de maneira que a participação deles nas ações seja como para todos, ou de igual oportunidade, o que pode ser atingido quando se consideram as especificidades que as suas demandas possam requerer (Brasil, 1999).

O ensino colaborativo com os dois professores almejando o mesmo objetivo, a saber, o aprendizado de todos os estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato,

2014), na prática do coensino, não se configura como um único responsável pela educação e inclusão do estudante com deficiência, como tratam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Pois ambos os professores planejam juntos, com tempo e periodicidade programados, deixam de lado os seus/meus estudantes para vê-los como “nossos”, para que haja ganhos acadêmicos para todos.

Aplicar o coensino não é uma tarefa impossível de atingir, por isso ressalta-se aqui que essa prática pode ser aplicada do nível de menor para o maior, ou seja, assimila-se aos poucos a prática do coensino. Isso remete aos achados de Little (1990), ao tratar dos quatro níveis ideais nas relações escolares, já tratado neste estudo no item 3.2. Ainda segundo a autora, os três primeiros são relativamente mais fracos, ligados ao *status quo*, e quarto, o mais forte no qual as responsabilidades são compartilhadas.

Gately e Gately (2001) tratam do coensino como estágios do desenvolvimento do ensino colaborativo que compreendem oito estágios, assim sendo: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade como currículo, metas e modificações do currículo, planejamento instrucional, apresentação instrucional, manejo de sala de aula e avaliação.

Essa categorização como estágios é também vista por Rabelo (2012), em componentes que são descritos como *comprometimento*, e ocorre que a comunicação é mais aberta, a interação é maior, a troca de sugestões respeita os estilos de cada um, os parceiros colaborativos se sentem mais livres em se comunicar e o comprometimento com o trabalho colaborativo é intensificado.

E, para que a formação do profissional da Educação Especial tome uma dimensão mais humanista e inclusiva, é preciso reconhecer e legitimar os estudantes com deficiência como capazes de construir conhecimentos, desenvolver o cognitivo, o acadêmico e sua participação na sociedade, de modo que eles sejam os protagonistas de sua própria vida, em cada etapa da sua formação, de acordo com suas possibilidades e circunstâncias, assim como os demais estudantes (Glat; Blanco, 2007).

E, para garantir esse pleno desenvolvimento, as políticas de inclusão escolar que garantem o ingresso no ensino de estudantes com deficiência, antes responsabilidade exclusiva da Educação Especial, consideram a inclusão importante no âmbito escolar, uma vez que está em xeque a concepção prevalente da escola como instituição classificatória e homogeneizadora (Glat, 2018).



Para isso ocorrer, para além de uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, com uma concepção de desenvolvimento por parte de todos os profissionais, como resposta educativa que atenda a todos. A proposta de Educação Inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos que constituem a escola (Glat; Blanco, 2007).

Nesse arcabouço educacional, o coensino enquanto estratégia de ensino, vem se mostrando mais desafiador, porque exige de seus participantes uma atuação coletiva, o que antes era geralmente realizado de modo individual (David; Capellini, 2014), como os planejamentos de aula. E, no atual contexto de educação e inclusão, vem se necessitando de um trabalho em equipe, pois, na Educação Inclusiva, os professores não trabalham sozinhos, mas contam com uma rede de apoio para oferecer as mesmas oportunidades a todos, e o coensino se torna essa rede de apoio ao professor, buscando meios para a superação das dificuldades.

É sempre válido ressaltar que toda inovação pode causar desconforto de início, mas como tratou Mendes (2010), o aperfeiçoamento da prática docente com novas estratégias de ensino é fundamental para o desenvolvimento do trabalho de professores, de maneira a atender aos estudantes com deficiência com equidade, fato esse que não é tão fácil de atingir quando professores sozinhos planejam suas práticas.

Assim, como resposta à pergunta norteadora deste bloco, *De que forma elaborar um produto educacional, um E-book com orientações em coensino, flexibilização e inclusão do estudante com TDI?* Resultou na construção do produto, realizada em conjunto com a pesquisadora, os professores do ensino regular e o professor especializado do Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes”, a saber, a elaboração do *E-book* (Apêndice E), com orientações que envolvem práticas de coensino e de flexibilização, por trazer em seu bojo orientações passo a passo das práticas de coensino, flexibilizações curriculares e sugestões para inclusão dos estudantes com TDI.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como o coensino poderá apoiar a formação de professores em Educação Especial para incluir estudantes com TDI no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”, com vistas à construção colaborativa de *E-book* (Apêndice E), com orientações que ficarão disponibilizadas à equipe pedagógica da referida escola desta investigação, em que sugere-se a execução das orientações contidas no produto para a inclusão desses estudantes.

A prática do coensino e a utilização das flexibilizações voltadas para a Educação Inclusiva de estudantes com TDI aqui descritas na literatura encontrada, mostraram-se ser ferramentas inovadoras, e ao mesmo tempo práticas, para uma eficácia no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, porque por meio dessas práticas, eles poderão agregar conhecimentos necessários à sua vida, tanto na escola quanto na sociedade.

Neste estudo foram reveladas evidências sobre a necessidade de formação continuada no tocante à inclusão, bem como sobre o coensino. Sugere-se a inserção permanente de práticas colaborativas na realização de atividades por meio das flexibilizações, sendo possível pensar uma maneira melhor de incluir.

Os resultados encontrados nesta pesquisa mostraram, que o conhecimento dos professores quanto ao coensino no processo de inclusão de estudantes com TDI, cerca de mais de 80% (Gráficos 1 a 4) da amostra investigada possuem muita experiência em sala de aula, mas isso não significou que eles também possuíam muita experiência em Educação Inclusiva, quando pouco, ou não participaram de formação nessa área.

As práticas pedagógicas realizadas pelos professores nos relatos sobre formação, recursos, planejamento, avaliação, visão de coensino e flexibilização direcionadas à inclusão de estudantes com TDI na amostra estudada (Gráfico 5) mostraram que 83% responderam “não” sobre a participação nessas áreas, sendo evidenciado que não há ainda comprometimento em realizar práticas inclusivas ou buscá-las com mais dedicação.

O marco importante desta pesquisa foi a elaboração de um *E-book* com a colaboração dos professores do ensino regular e o professor especializado, com orientações pedagógicas direcionadas ao coensino para a inclusão do estudante

com TDI. Sendo que a elaboração do *E-book* como orientação deu o primeiro passo para que o Centro de Ensino “Professor Nascimento Moraes” fosse o pioneiro em possuir orientações práticas de coensino e de flexibilização de conteúdos como medidas de inclusão desses estudantes em São Luís.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se uma participação pequena em números dos que fazem parte da equipe pedagógica, pois havia mais professores, porém, somente seis professores, incluído nesse número o professor especializado, participaram da investigação. Isso mostrou que é necessário mais engajamento em pesquisas como esta por parte de profissionais da educação.

Esta pesquisa fortaleceu o debate sobre a inclusão do estudante com TDI e as práticas de coensino, flexibilização e formação docente, pois só se pode ser agente mediador na educação, se considerar todos aqueles que ingressam em uma escola buscando oportunidades.

Esta pesquisa resultou na elaboração de um documento eletrônico, com o objetivo de fornecer orientações à equipe pedagógica, para que seja consultado com frequência e divulgado em toda REE, e que possa proceder em intervenções futuras. Por outro lado, vale investigar futuramente se a falta de formação é a única causa do desinteresse de profissionais da educação em não participarem da pesquisa, ou ainda outras causas.

Ainda instigam-se outras intenções de pesquisas sobre coensino e flexibilizações, para que sejam despertadas, a partir deste estudo, com o objetivo de que as esferas de ensino nacional, regional e local, escolas, professores e comunidade em geral, tomem como responsabilidade incluir os estudantes TDI, diante do universo plural da sociedade.

Nesta investigação não foi possível realizar uma formação continuada sobre o referido tema, com uma carga horária maior, mas, de qualquer modo, recomenda-se a utilização do *E-book*, deixando um legado para a educação inclusiva para orientar professores, e, por fim, que sejam realizados estudos futuros que favoreçam o reconhecimento do coensino como prática inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, [S. l.], v. 79, p. 48-51, 2000.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC, 2008.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Inclusão da pessoa com Deficiência**. Brasil: Federação das APAES, 2020. Disponível em: <http://www.APAEbrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>. Acesso em: 10 dez. 2022.

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

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas. Reino Unido: Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE), 2011.

BRASIL, R. S. **Coensino**: uma proposta de Educação Inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A7%C3%A3es>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007**. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: 99MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. MEC/SEESP. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 235 f. Tese de Doutorado (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016193/pdf157>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRIDI, F. R. S. Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. **Revista Litterarius**, Santa Maria, v. 5, n. 2, 2006.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Catarina, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>

CANTÍDIO, D. L. C. **Os desafios dos professores do ensino fundamental em trabalhar a inclusão de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual no município de Mazagão Novo/AP**. 180 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado) – Porto, 2022.

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. *In*:

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CASTRO, L.; SANTIAGO, M. C. Processos formativos e políticas educacionais na perspectiva da inclusão: elementos para reflexão. **Revista Aleph**, [S. l.], n. 31, dez. 2018.

CONDERMAN, G. J.; BRESNAHAN, M. V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Thousand Oaks, 2009.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA – CORDE. **Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Pessoa com Deficiência comentada**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COSTA, V. B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educativas no contexto da Educação Especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

COSTAS, F. A. T. *et al.* **Educação, Educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas**. Curitiba: Appris, 2012.

CRAMER, S. F. Designing a plan for change starting with you. *In*: BRASIL. **The special educator’s guide to collaboration: improving relationships with co-teachers, teams, and families**. 2ª ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Sage, 2010.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 jan. 2023.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino FE/UNICAMP-ENDIPE**, Campinas, 2012.

DANTAS, D. C. L. **O estudante com deficiência intelectual no ensino superior:**

entre a utopia e a realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em:

<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=601248&key=0b69b163073923d02b767239dc3617db>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DUTRA, R. M. M. **Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil**. 2014. 135f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. M. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FERREIRA, C. I. **Um estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 2014. 50 f. Monografia (Curso de Pedagogia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

FIAROVANTE, D. **Inclusão Social da Pessoa com Deficiência intelectual e múltipla: trabalho, emprego e renda**. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2011.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusão inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FONSECA, K. A. **Formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural**. 2021. 180f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2021.

FONSECA, K. A.; CABELO, J.; OLIVEIRA, C. A. M. Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva crítica. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico] – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivossite/seceducacao/curriculoef2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FONTES, R. S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): Das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. 2007. 210 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, R. S. **Coensino: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de Educação Inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013.

FRENCH, N. K. **The shifting roles of school professionals**. California: Corwin Press, 2002.

FRIEND, M. *et al.* Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 9-27, 2 mar. 2010.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v. 1, n. 1, 1990.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. **Teaching Exceptional Children**, [S. l.], v. 33, n. 4, 2001.

GHEDINI, C. P. *et al.* Liquid molasses decreases production linearly and changes enterolactone concentrations as a corn meal substitute in organic dairy cows fed flaxseed meal. *In: Organic Agriculture Research Symposium*, Pacific Grove, CA. 2016. Disponível em: [http://eorganic.info/sites/eorganic.info/files/u27/4.6-Ghedini&al-2016-Replacing\\_Corn\\_Meal-OARS\\_Proceedings-Final.pdf](http://eorganic.info/sites/eorganic.info/files/u27/4.6-Ghedini&al-2016-Replacing_Corn_Meal-OARS_Proceedings-Final.pdf). Acesso em: 22 dez. 2023.

GLAT, R. **Adaptações curriculares no contexto da Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. Políticas de inclusão e diversidade: Avanços e recuos. *In: NAJJAR, J.; VASCONCELOS, M. C. (Orgs.). A LDB e as políticas educacionais*: Perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018. p. 187-197.

GLAT, R. **Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ**: Impacto sobre a cultura escolar. Relatório técnico de pesquisa para CNPq, 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. *In: Glat, R. (org.). Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

HEREDERO, S. E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education** (Print), Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.



IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do Futuro imediato**. 2ª ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022**. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAGO, D.C. Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os estudantes com deficiência intelectual. *In*: 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013. **Comunicação oral** [...] Goiânia, 2013.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 268 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAGO, D. C.; ALMEIDA, M. A. Ensino e Consultoria Colaborativa no Processo de Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência: análise de uma Experiência. *In*: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. UEL/PR, 2009. **Anais** [...] Paraná, 2009.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Las Vegas, v. 83, n. 611, dez., 1999.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. Avaliação do instrumento de adequações curriculares na organização de ações educacionais inclusivas. **Revista ecurriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul., 2010.

LIMA, E. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

LITTLE, J. W. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations. **Teachers College Record**, [S. l.], v. 91, n. 4, 1990.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de Coensino para Educação Inclusiva. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. 3ª ed. São Paulo: Summus editorial, 2006.

MANZINI, E. J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE, 2007.

MARCELO, C. **Políticas de inserción a la docencia**. El profesorado principiante: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. p. 87-103. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, [S. l.], v. 14 n. 23, 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1021>. Acesso em: 4 fev. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, ago./dez., 2005.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. Information and communication technology in initial teacher education in Portugal: an analysis of first cycle degree courses in basic education. *In*: World Assembly of The International Council on Education for Teaching. **Publication** [...], Braga, 2008.

MENDES, E. G. A **Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial**. Integração, MEC/SEESP, Brasília, DF, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, nº 33, set./dez., 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G. A Formação do professor e a política nacional de Educação Especial. *In*: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e do 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**. Universidade Tiradentes. 2017.

- MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?viewop=viewcitation&hl=ptBR&user=2QzrLqQAAAAJ&citationforview=2QzrLqQAAAAJ:W7OEmFMMy1HYC>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MINETTO, M. F. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.
- MUNIZ, E. P. Conceito de deficiência mental no século XX: construção e a (des)construção do conceito com ênfase patológica. *In*: III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Publicação** [...], São Carlos: UFSCar, 2008.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. **Educação Especial e inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: CRV, 2018.
- OLIVEIRA, I. A. *et al.* (Org.). **Relatório do Projeto de Pesquisa**: Olhar, escutar e vivenciar a Educação Inclusiva em municípios do Pará. Belém: CNPQ, 2009.
- OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. *In*: JESUS, D. M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: CDV/FACITEC, 2007.
- OLIVEIRA, M. G. A.; SANTOS, A. L. C.; FALCÃO, G. M. B. Flexibilização curricular e a inclusão de alunos com deficiência: percepções de professores do ensino fundamental na cidade de Acopiara-CE. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 7, 2022.
- PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2006.
- PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação**, [S. l.], v. 45, n. 44, maio/ago., 2013.
- PLETSCH, M. D. Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da Institucionalização às Políticas de Inclusão. **AAPE /EPAA**, [S. l.], v. 22, n. 81, 2014.
- PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a Educação Especial. *In*: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas**: educação,

tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. **Exceptional Children**, [S. l.], v. 56, n. 3, 1989.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAIÇA, D. **Dez questões sobre a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAMOS, P. **Educação Inclusiva: histórias que (des)encantaram a educação**. Blumenau: Odorizzi, 2008.

RIBEIRO, A. G. S.; ZAQUEU, L. C. C. Adaptações Curriculares e Currículo: uma estratégia inclusiva para alunos com deficiência intelectual. **Educação Especial e Inclusiva: Perspectivas, Relatos e Evidências 2**. 2022.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2016.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformamos formadores? **Educare Revista**, Curitiba, UFPR, v. 4, n. 41, jul./set. 2011.

SANTOS, M. B.; CRUZ, L. M. Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a Educação Inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, [S. l.], v. 3, n. 9, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11390>. Acesso em: 21 jan.2024.

SANTOS, W. S.; SILVA, S. F. Os desafios da inclusão no século XXI. **III Seminário Nacional – Gênero e Práticas Culturais, olhares diversos sobre diferenças**, João Pessoa/PB, 2011.

SILVA, L. V. *et al.* Estudo comparativo sobre a percepção da inclusão escolar. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 29, n. 30, 2021.

SILVA, M. A.; KUHLKAMP, M. C. Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico. **Caderno Intersaberes**, [S. l.], v. 9, n. 21, 164-177, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/908>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SOUSA, K. C. **A formação docente para a Educação Especial e a profissional do professor**. 2017. 99 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa: Porto, 2017.

SOUTO, M. T. *et al.* **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade1datahora02112014115938idinscrito260f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SOUZA, A. L. A. S. RODRIGUES, M. G. A. Educação Inclusiva e formação docente continuada. *In: Anais do XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente*. Paraná: Educere, 2015. v. 1, p. 1-10. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/2149110456.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SOUZA, M. C.; GOMES, C. G. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, [S. l.], v. 32, n. 97, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formacao Profissional**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. UEPG Eixo — Formação de Professores Agência Financiadora: não contou com financiamento. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA PUC-PR - Educere: Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas*, 2016.

TOZETTO, S. S.; BULATY, A. A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. *In: RAIMAN, A. A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação*. Jundiaí: Pacto Editorial, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. UNESCO Office in Brasília/BR, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 22 jan. 2023.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <https://www.UNICEF.org/brazil/declaracao-mundial-sobreeducacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VAN MUSTER, M. A. Inclusão de Estudantes com Deficiências em: Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, jul/dez., 2013.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. São Carlos: UFSCar, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, [S. l.], v. 95, p. 139-151, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas V – Fundamentos de defectologia**. Visor.2012.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal of Learning Disabilities**, [S. l.], v. 30, 1997.

WEISS, M. P; LLOYD, J. W. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. **Journal of Special Education**, [S. l.], v. 36, n. 2, 2003.

WEST, F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. **Remedial Education and Special Education (RASE)**, [S. l.], n. 11, 1990.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, [S. l.], v. 64, n. 2, 1988.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.Ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista da Universidade Cidade de São Paulo**, v. 10, n. 2, jul./dez., 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2018.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Carta de Informação ao Docente

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa ***O Coensino para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Intervenções colaborativas para a formação de professores no CE Professor Nascimento de Moraes***. Este tema é relevante por se configurar como um estudo voltado à construção de estratégias pedagógicas na inserção do coensino para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Este estudo faz parte de uma pesquisa aplicada, exploratória, colaborativa, do tipo intervenção pedagógica, com abordagem qualitativa.

Os instrumentos de coleta de dados serão um questionário fechado criado na ferramenta da internet Google Forms. Será gerado um *link* com as perguntas dos questionários e entrevista semiestruturada que será encaminhado nos *e-mails*. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) por de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução n.º510, de 07 de abril de 2016). Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos professores de estratégias pedagógicas que auxiliem na sua prática para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Os benefícios voltam-se aos professores, aos alunos, coordenadores e a



pesquisadora que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao desafio da inclusão de alunos com TDI a partir do coensino. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o aprendizado de alunos com esse Transtorno, bem como à formação de professores a partir do coensino. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, *E-mail*, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, tel.(98) 98341-8873; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

Agradecemos a sua colaboração.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ professor (a)  
da Sala de Recursos Multifuncionais \_\_\_\_\_  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na  
pesquisa: que será desenvolvida pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição  
Costa Zaqueu e mestrandia Arleia Gomes de Sousa Ribeiro. Estou ciente que a  
qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha  
decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste  
termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas  
dúvidas. Dessa maneira informo que:

☐ **aceito** participar da pesquisa      ☐ **não aceito** participar da pesquisa

São Luís, (MA) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 98341-8873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses,  
1966 CEB Velho. **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **CEP:** 65.080-040. **UF:** MA  
**Município:** São Luís. **Telefone:** (98) 3272-8708. **Fax:** (98) 3272-8708. **E-mail:**  
cepufma@ufma.br

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
 professor (a) \_\_\_\_\_  
 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: que será desenvolvida pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e mestranda Arleia Gomes de Sousa Ribeiro. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 98341-8873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> **UF:** MA  
**Município:** São Luís. <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> **Telefone:** (98) 3272-8708. **Fax:** (98) 3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br.

## APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

*Obedecendo a Resolução N. °510, de 07 de abril de 2016*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Carta de Informação ao Coordenador Pedagógico

Prezado (a) Coordenador (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa ***O Coensino para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Intervenções colaborativas para a formação de professores no CE Professor Nascimento de Moraes***. Este tema é relevante por se configurar como um estudo voltado à construção de estratégias pedagógicas na inserção do coensino para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Este estudo faz parte de uma pesquisa aplicada, exploratória, colaborativa, do tipo intervenção pedagógica, com abordagem qualitativa.

Os instrumentos de coleta de dados serão um questionário fechado criado na ferramenta da internet Google Forms.Será gerado um *link* com as perguntas dos questionários e entrevista semiestruturada que será encaminhado nos *e-mails*. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) por de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016). Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos professores de estratégias pedagógicas que auxiliem na sua prática para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Os benefícios voltam-se aos professores, aos alunos, coordenadores e a pesquisadora que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação

ao desafio da inclusão de alunos com TDI a partir do coensino. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o aprendizado de alunos com esse Transtorno, bem como à formação de professores a partir do coensino. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, *E-mail*, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, tel.(98) 98341-8873; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga – Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 – Bloco D.

Agradecemos a sua colaboração.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ coordenador  
(a) pedagógico (a) do CE professor Nascimento de Moraes, turno \_\_\_\_\_  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na  
pesquisa: que será desenvolvida pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lívia da Conceição  
Costa Zaqueu e mestranda Arleia Gomes de Sousa Ribeiro. Estou ciente que a  
qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha  
decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste  
termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas  
dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís(MA) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do coordenador (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 98341-8873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses,  
1966 CEB Velho <sup>[SEP]</sup> **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>[SEP]</sup> **UF:** MA  
**Município:** São Luís. <sup>[SEP]</sup> **Telefone:** (98)3272-8708. **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:**  
cepufma@ufma.br.

## APÊNDICE C– QUESTIONÁRIO APLICADO COM A COORDENAÇÃO

**PERFIL DO EDUCADOR:**

**QUAL O SEU NOME:**

**QUAL A SUA FORMAÇÃO:**

| n.º | VOCÊ TRABALHA HÁ MAIS DE 05 ANOS NESSA ESCOLA?                                                                       |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01  | Nesse período os professores e coordenadores já receberam alguma formação sobre educação especial e inclusiva?       |
| 02  | A escola utiliza recursos para promover a aprendizagem dos alunos com TDI?                                           |
| 03  | A coordenação da escola participa do planejamento juntamente com professores do ensino comum e a professora do AEE?  |
| 04  | Os estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (antiga Def. Intelectual) já fazem avaliações adaptadas? |
| 05  | Você acredita que o coensino possibilita a inclusão de alunos com TDI?                                               |

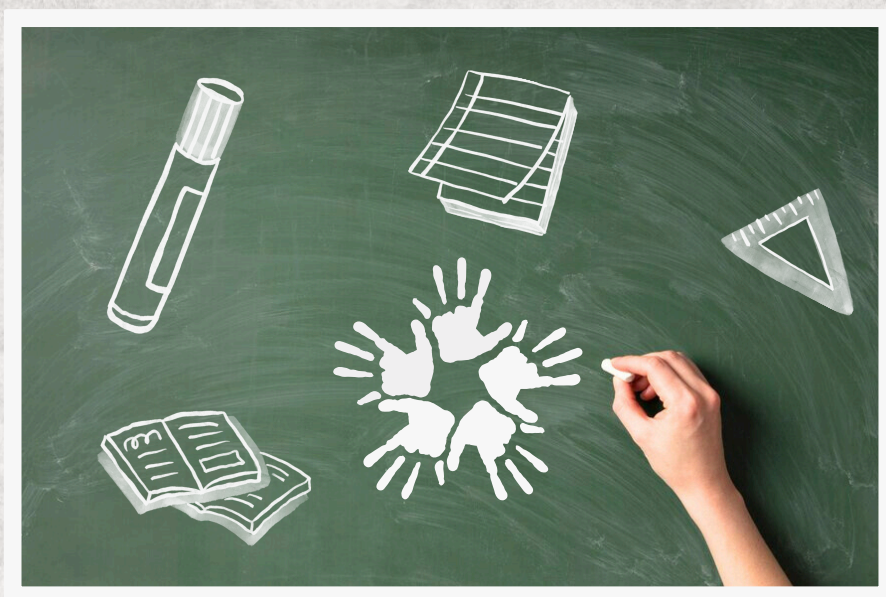
Agradecemos por dedicar um momento para preencher este questionário, que nos ajudará a conhecer melhor suas experiências e perspectivas em relação às práticas inclusivas a partir do coensino. Suas respostas são valiosas para enriquecer nossa compreensão sobre o assunto. Todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade.

## APÊNDICE D– Roteiro de entrevista com os Professores

| ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA |                                                                                                                                                     |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                         | O que você entende sobre educação inclusiva?                                                                                                        |
| 2.                         | O que você entende sobre o ensino para estudantes com TDI?                                                                                          |
| 3.                         | Qual a sua compreensão sobre ensino colaborativo ou coensino?                                                                                       |
| 4.                         | Você já participou de alguma formação continuada sobre inclusão de estudantes com TDI? Descreva.                                                    |
| 5.                         | Você já planejou alguma atividade para esses estudantes em parceria com a professora do AEE ou <i>vice-versa</i> ?                                  |
| 6.                         | Você utiliza recursos didático-pedagógicos adaptados para estudantes que apresentaram TDI?                                                          |
| 7.                         | Você já realizou alguma adaptação curricular no processo de avaliação junto ao seu aluno com TDI?                                                   |
| 8.                         | Aponte algumas questões que impedem um trabalho conjunto entre o professor do ensino comum e o professor do AEE para a inclusão dos alunos com TDI. |
| 9.                         | Qual tipo de material você sugere para auxiliar no trabalho didático-pedagógico?                                                                    |
| 10.                        | Quais as contribuições do coensino para a inclusão de estudantes com TDI?                                                                           |



Arleia Gomes de Sousa Ribeiro



**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE COENSINO  
E AS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES EM  
APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL**

São Luís  
2024





Arleia Gomes de Sousa Ribeiro

*E-BOOK*

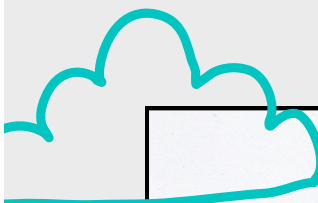
**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE COENSINO  
E AS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES EM  
APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO  
INTELECTUAL.**

São Luís  
2024



**PPGEEB/UFMA**





**Universidade Federal do Maranhão-UFMA**

Reitor

Natalino Salgado Filho

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós  
Graduação e Internacionalização-AGEUFMA**

Pró-Reitor

Fernando Carvalho Silva

**Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica-PPGEEB**

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

**Vice-Coordenador do Programa de Pós Graduação em Gestão  
de Ensino da Educação Básica**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

**Autor**

Arleia Gomes de Sousa Ribeiro

**Co-Autora**

Lívia da Conceição Costa Zaqueu

**Diagramação**

Maria Paula de Sousa Vieira

**Imagem da capa**

Banco de imagens Canva

Banco de Imagens Freepik



BY



NC



ND

**São Luís**

2024





# Apresentação

É com grande alegria que apresentamos aos professores e professoras o E-book ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE COENSINO E AS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES EM APÓIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL que é parte da pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica intitulada como “O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: Intervenções Colaborativas para a Formação de Professores no CE Professor José de Nascimento Moraes”, Orientada, pela professora Doutora Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

A finalidade deste e E-book é demonstrar aos docentes, a importância do coensino e as flexibilizações curriculares a partir de um sistema de parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, para a efetivação da inclusão nas dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as ações relacionadas ao coensino com o intuito de propor intervenções educacionais com professores de uma escola pública em apoio a educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, com vistas à construção de um Ebook que possa auxiliar os professores do ensino regular de uma escola de ensino médio da Rede Estadual em São Luís-MA.

Esta pesquisa ainda possui por objetivos específicos:  
(1) Verificar o conhecimento dos professores quanto ao coensino no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do desenvolvimento Intelectual;



(2) Identificar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com Transtorno do desenvolvimento intelectual; (3) Desenvolver uma proposta de intervenção colaborativa em Educação Especial e Inclusiva para professores centrada no coensino visando a inclusão de estudantes com Transtorno do desenvolvimento Intelectual; (4) Construir um E-book com a colaboração dos professores com orientações pedagógicas direcionadas ao coensino para a inclusão de estudantes com Transtorno do desenvolvimento intelectual.

Nossos Sinceros agradecimentos aos participantes dessa pesquisa pela disponibilidade e contribuição tão significativa e à SEDUC representada pela escola de Ensino Médio CE Professor José de Nascimento Moraes por colaborar com o fornecimento dos dados.

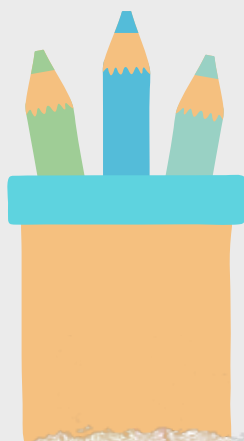
Ao longo deste trabalho, você encontrará possibilidades de reflexões e de atividades práticas. Espera-se contribuir com as sugestões aqui dispostas e que a prática docente possa ser colaborativa e enriquecida em sala de aula, oportunizando o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes com TDI.

*Arleia Gomes de Sousa Ribeiro*

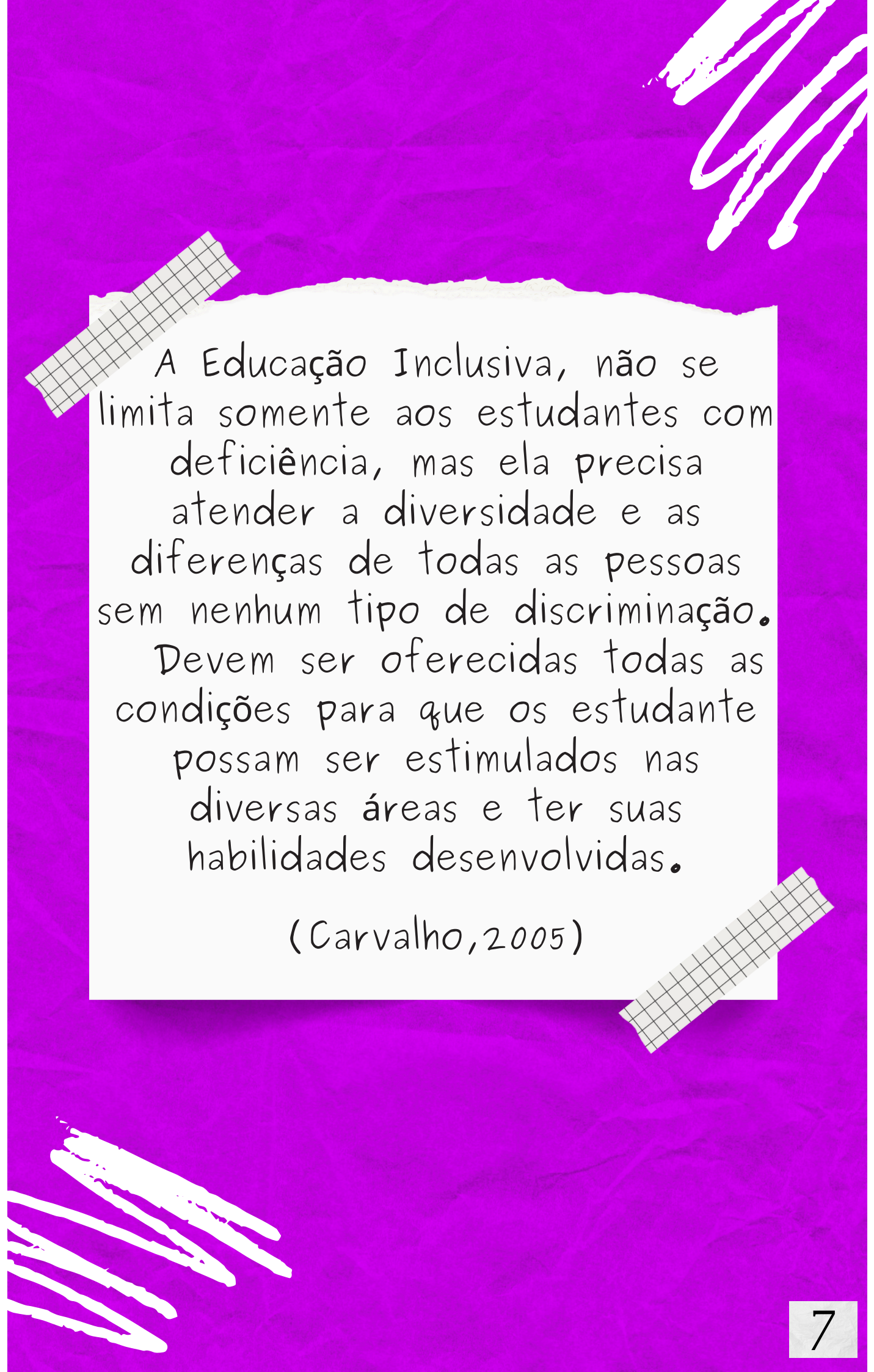


# Sumário

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO .....                                                       | 8  |
| 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL..... | 10 |
| 2 CONCEITOS DE COENSINO OU ENSINO COLABORATIVO.....                    | 18 |
| 3 FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM TDI.....            | 22 |
| 4 PROPOSTAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO COENSINO .....                    | 28 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                            | 39 |
| REFERÊNCIAS.....                                                       | 40 |
| SOBRE A AUTORA.....                                                    | 41 |
| SOBRE O ORIENTADOR.....                                                | 42 |







A Educação Inclusiva, não se limita somente aos estudantes com deficiência, mas ela precisa atender a diversidade e as diferenças de todas as pessoas sem nenhum tipo de discriminação.

Devem ser oferecidas todas as condições para que os estudante possam ser estimulados nas diversas áreas e ter suas habilidades desenvolvidas.

(Carvalho, 2005)



# INTRODUÇÃO

Este ebook foi construído a partir da pesquisa que tem como tema O COENSINO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: Intervenções Colaborativas para a Formação de Professores no CE Professor José de Nascimento Moraes, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB.

O material foi desenvolvido do pela autora junto aos professores e professoras da escola Estadual CE Professor José de Nascimento Moraes. A partir das vivências, discussões e leituras foi possível refletir sobre a prática dos professoras e sugerir intervenções colaborativas entre professores que promoverão a inclusão no ambiente escolar.

A proposta desse E-book, tem como base a realidade educacional e tem como estímulo o aprendizado através de um trabalho em sistema de colaboração entre o professor do ensino comum e o professor especialista utilizando as flexibilizações curriculares para o aprendizado e inclusão dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

O E-book será dividido da seguinte forma: 1- Educação Especial e inclusiva e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual; 2- Conceitos de Coensino ou ensino colaborativo ; 3- Flexibilizações necessárias para a inclusão de estudantes com TDI; 4- Propostas educacionais a partir do coensino.



Desejamos que este trabalho possa contribuir, de forma significativa, com as práticas de professores (as) ao sugerir novas possibilidades pedagógicas inclusivas para o ensino de estudantes com TDI.



# 1

## Educação Especial e inclusiva e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual;





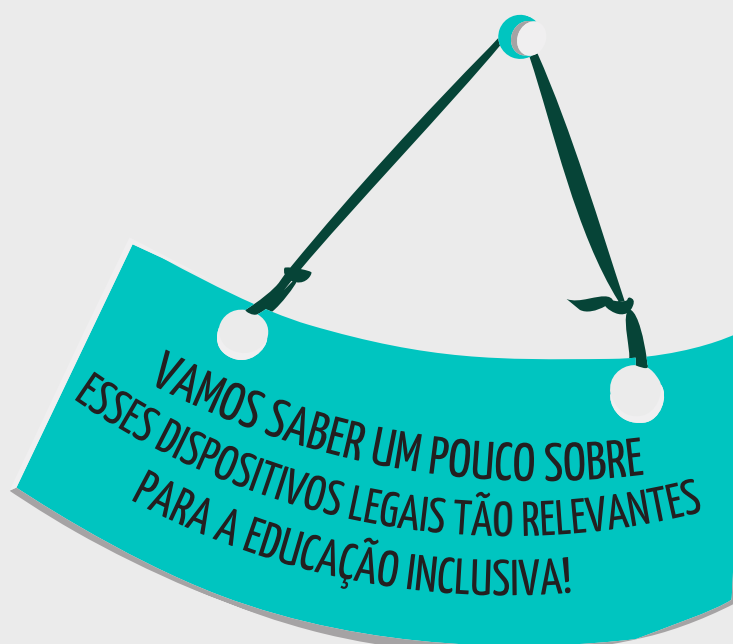
## Educação Especial e inclusiva e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Nessa unidade trataremos sobre a educação inclusiva, alguns marcos legais bem como sobre o aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Nas últimas décadas o Brasil vem estabelecendo ações para a inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual em suas escolas. Posição que fora assumida desde que o país se tornou signatário da Declaração de Jontien (1990), de Salamanca (1994), e diversos outros documentos internacionais.



[https://br.freepik.com/fotos-gratis/borda-multicolorida-de-handprints\\_2670566.htm#query=inclus%C3%A3o&position=28&from\\_view=search&track=sph&uuid=94fd33e5-6a27-4e9b-bc7c-1c8efda5968c](https://br.freepik.com/fotos-gratis/borda-multicolorida-de-handprints_2670566.htm#query=inclus%C3%A3o&position=28&from_view=search&track=sph&uuid=94fd33e5-6a27-4e9b-bc7c-1c8efda5968c)





# A Conferência de Jomtien

Ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi um encontro realizado por diversas organizações, em que se discutiram as discrepâncias e problemáticas envolvendo a educação das crianças e jovens ao redor do mundo. Nesse encontro foram estabelecidas as normas e as metas que deviam ser seguidas para a educação. Em relação à Educação Inclusiva, discutiu-se sobre a importância das necessidades básicas da educação das pessoas com deficiência.



[https://www.bing.com/images/search?view=detailv2&ccid=m4thlxrD&id=57133E7784522B255BA0AA57EA3F5EFD0297FB3C&thid=OIP.m4thlxrDyTDng\\_lggBPf4wHaEi&mediaurl=https%3A%2F%2Fwww.seameo.org%2Fv1%2Flibrary%2Fdlwelcome%2Fphotogallery%2Fothers%2Feduforall%2Feduforall1.jpg&cdnurl=https%3A%2F%2Fth.bing.com%2Fth%2Fid%2FER.9b8b61971ac3c930e783f2208013dfe3%3Frik%3DPPuXAv1eP%252bpXog%26pid%3DimgRaw%26r%3D0&exph=228&expw=372&q=confer%3aancia+de+jomtien&simid=608052277515272780&form=IRPRST&ck=32C57B77DAC120485A0693E97C6FF66B&selectedindex=1&itb=0&ajaxhist=0&ajaxserp=0&vt=0&sim=11](https://www.bing.com/images/search?view=detailv2&ccid=m4thlxrD&id=57133E7784522B255BA0AA57EA3F5EFD0297FB3C&thid=OIP.m4thlxrDyTDng_lggBPf4wHaEi&mediaurl=https%3A%2F%2Fwww.seameo.org%2Fv1%2Flibrary%2Fdlwelcome%2Fphotogallery%2Fothers%2Feduforall%2Feduforall1.jpg&cdnurl=https%3A%2F%2Fth.bing.com%2Fth%2Fid%2FER.9b8b61971ac3c930e783f2208013dfe3%3Frik%3DPPuXAv1eP%252bpXog%26pid%3DimgRaw%26r%3D0&exph=228&expw=372&q=confer%3aancia+de+jomtien&simid=608052277515272780&form=IRPRST&ck=32C57B77DAC120485A0693E97C6FF66B&selectedindex=1&itb=0&ajaxhist=0&ajaxserp=0&vt=0&sim=11)

É necessário que seja garantida a igualdade de acesso à educação de todo e qualquer tipo de pessoa com qualquer deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

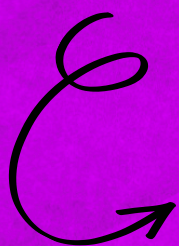
(Declaração de Jomtien, 1990)



# Declaração de Salamanca

No ano de 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca, a ONU organiza um encontro mundial com o objetivo de estruturar políticas públicas e diretrizes para a educação inclusiva mundial.

figura 4

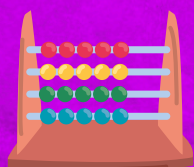


<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=3lLsMThS&id=B16F4DCC1821C6A93B2D8073A993DDC9658F0ECF&thid=OIP.3lLsMThSXMkOO-NUzTkr6wHaFj&mediaurl=https%3a%2f%2falpargataviajera.com%2fwfp-content%2fuploads%2f2020%2f01%2fPLAZA-MAYOR-SALAMANCA.jpg&cdnurl=https%3a%2f%2fth.bing.com%2fth%2fid%2fr.dc82ec3138525cc28e3be354cd392beeb%3frik%3dzw6PZcndk6lzgA%26pid%3dlmgRaw%26r%3d0&expw=2976&expw=3968&q=Cidade+De+Salamanca&simid=608002855303858908&FORM=IRPRST&ck=0AF65C273E24506A4A274EE09EA72319&selectedIndex=3&itb=0&ajaxhist=0&ajaxserp=0>

## Como a declaração de Salamanca repercutiu no Brasil?



O Brasil assumiu a defesa dos princípios da Educação Inclusiva, inspirado nos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 9):



- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,





- Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

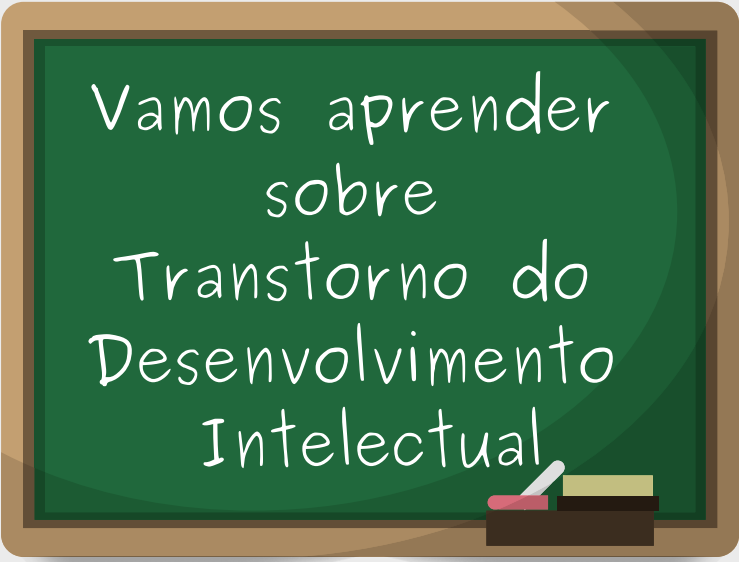


- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,



- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;

Ratificando os princípios, política e prática em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Brasil adota políticas e ideais da inclusivos, visando atender as "necessidades educacionais especiais de todos (Brasil, 1994).



## Vamos aprender sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

A Classificação Estatística Internacional de Doenças CID 11: “Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI - CID-11)” O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO NO DSM V É CONSIDERADO UM **TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO**.



Transtornos do  
neurodesenvolvimento

NEURO  
DIVERSO

– são um grupo de condições com início no período de desenvolvimento. Geralmente se manifestam cedo, antes da entrada na escola.

Se caracterizam por prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.



## COMO O TDI ESTÁ DESCRITO NO DSM- V?

O Transtorno do desenvolvimento Intelectual caracteriza-se por déficits em capacidade mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal em casa ou na comunidade.



***No Brasil, o Decreto nº 3.298/99, Cap I, Art. 5º, considera deficiência intelectual quando:***

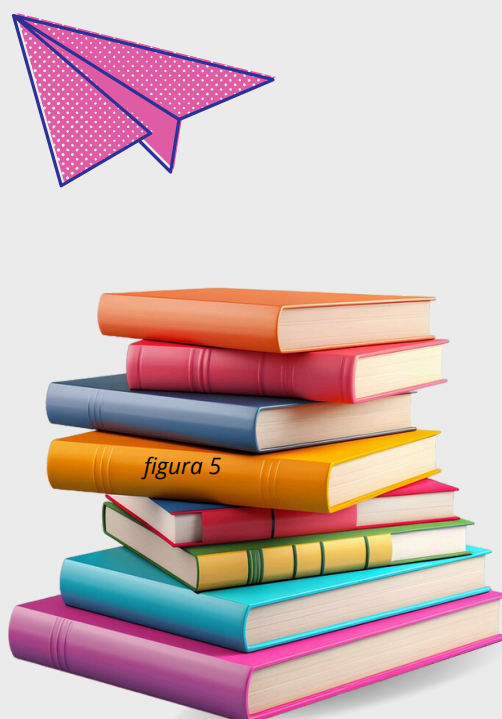
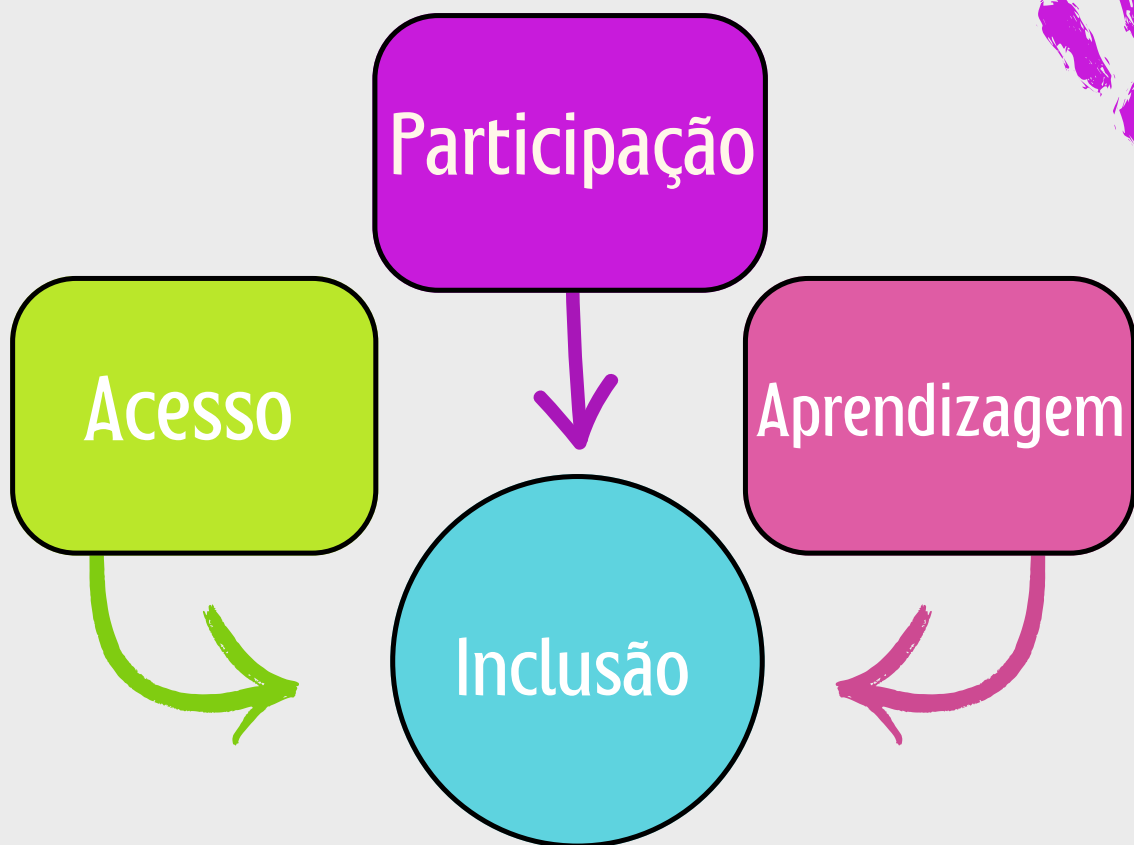


Há funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho



# CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR INCLUSIVO



# 2

## CONCEITOS DE COENSINO OU ENSINO COLABORATIVO.



# ATENÇÃO!

Nessa segunda unidade, apontaremos o conceito de coensino ou ensino colaborativo alguns benefícios resultantes desse ensino no âmbito escolar, com o intuito de favorecer a inclusão dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

## PROFESSOR, VAMOS APRENDER A TRABALHAR DE FORMA COLABORATIVA!



[https://br.freepik.com/fotos-gratis/amigos-de-turma-sacola-educacao-escolar\\_18412007.htm#from\\_view=detail\\_also like](https://br.freepik.com/fotos-gratis/amigos-de-turma-sacola-educacao-escolar_18412007.htm#from_view=detail_also like)

Na atualidade, todas as áreas do conhecimento humano apresentam grande ênfase no tema colaboração, pois a maioria das invenções de grande relevância na sociedade foi resultado de um trabalho conjunto.

Nos últimos anos, muito tem se falado a cerca de um trabalho colaborativo, onde todos da escola possam contribuir com idéias e ações efetivas.

Sendo assim, estamos sempre pedindo o auxílio dos colegas para a realização de nossas atividades.

No entanto, trataremos de atividades direcionadas mais direcionadas e organizadas com a finalidade do sucesso educacional.



[https://br.freepik.com/fotos-gratis/menina-com-sindrome-de-down-segurando-o-violao-e-sorrindo\\_7088213.htm#from\\_view=detail\\_serier.freepik.com/fotos-gratis/menina-com-sindrome-de-down-segurando-o-violao-e-sorrindo\\_7088213.htm#from\\_view=detail\\_serier](https://br.freepik.com/fotos-gratis/menina-com-sindrome-de-down-segurando-o-violao-e-sorrindo_7088213.htm#from_view=detail_serier.freepik.com/fotos-gratis/menina-com-sindrome-de-down-segurando-o-violao-e-sorrindo_7088213.htm#from_view=detail_serier)

Nesse contexto, o coensino se firma como uma alternativa de serviço em Educação Especial, em que um professor especialista pode apoiar o professor do ensino comum na escolarização de alunos público alvos da Educação Especial. (Mendes, 2010)

Assim, as condições necessárias para que a colaboração ocorra são:

a) existência de um objetivo comum;



b) equivalência entre os participantes;





c) participação de todos;



d) compartilhamento de responsabilidade;



e) compartilhamento de recursos;



f) voluntarismo.



- Envolve os colegas com o processo de aprendizagem do aluno com TDI;
- Forme grupos cooperativos.
- Utilize materiais concretos para ensinar conceitos abstratos;
- Prepare versões simplificadas do material didático;
- Evite o discurso do “não pode”, “não sabe”, “não faz”.
- Aprenda tudo que puder sobre o assunto;
- Reconheça que seu empenho faz diferença;
- Desenvolva no aluno competências de vida diária.

# 3

## FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM TDI



As Flexibilizações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (Parâmetros Curriculares Nacionais).

As Flexibilizações curriculares abrangem a organização de estratégia educativas que facilitem e promovam a aprendizagem do estudante.  
(Minetto, 2008)



QUAIS SÃO OS TIPOS DE FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES?



## 1- Grande porte 2- Pequeno Porte

### **Flexibilizações de grande porte:**

1- São flexibilizações de documentos como leis, diretrizes e documentos de âmbito organizacional que se destina a uma

rede que visa promover a inclusão e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS?



- Instância Federal;
- Instância Estadual;
- Instância Municipal;
- Gestão e Equipe pedagógica.

### **Flexibilizações de pequeno porte:**

São flexibilizações que a escola realiza para promover o aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS?



- Professores;
- Equipe pedagógica, gestão e família.

## **Vamos praticar!**

As flexibilizações curriculares mais comuns compreendem:

- a) metodologia de avaliação;
- b) organização do espaço físico (sala de aula);
- c) temporalidade (maior tempo de avaliação para alunos que necessitarem)



- d) trabalho em organização de grupos;
  - e) metodologia didática;
  - f) adoção de novas estratégias metodológicas ;
  - g) uso de recursos diversos;
  - h) seleção e organização de conteúdos adequados às especificidades do aluno;
  - i) reflexão acerca dos conteúdos ministrados
- (Adaptado de Heredoto, 2010).

## Vamos praticar!

**O Modelo apresentado a seguir é um exemplo de como as flexibilizações curriculares podem ser feitas.**



### **Modelo Individual de flexibilização Curricular.**

Nome do aluno: Ana Clara

Idade: 15 anos

Disciplina: Língua Portuguesa

Diagnóstico clínico: Síndrome de Down  
(TDI)

Período: 1º bimestre ( mensal)

Série/ciclo/turma: 1 ano do ensino Médio

Profissionais envolvidos:  
Prof. Regente (da sala de aula),  
Coordenadora pedagógica,  
Prof. do AEE.



# FLEXIBILIZAÇÃO NA PRÁTICA!



O Modelo apresentado a seguir é um exemplo de como as flexibilizações curriculares podem ser feitas.

| Elementos do currículo | O que está previsto para a série ou ciclo                                                                                  | Modificações necessárias para Maria Clara                                    |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
|                        | 1º Bimestre                                                                                                                | 1º Bimestre                                                                  |
|                        | * Revisão dos conteúdos da série anterior: Substantivos, construções de frases e textos, pronomes pessoais, letra cursiva; | * Substantivos; construções de palavras e frases simples;                    |
| Conteúdos              | * Comunicação através da linguagem escrita e falada;                                                                       | * Comunicação por meio da linguagem escrita (palavras ou desenhos) e falada; |
|                        | * Ampliação do vocabulário;                                                                                                | * Ampliação do vocabulário;                                                  |
|                        | * Masculino e feminino;                                                                                                    | * Masculino e feminino (oralmente);                                          |
|                        | • Singular e plural;<br>• Pronomes demonstrativos;                                                                         | * Singular e plural (oralmente);                                             |

Modelo adaptado pela autora.

| Elementos do currículo | O que está previsto para a série ou ciclo                                             | Modificações necessárias para Maria Clara                                               |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | * Estimular a conversação e a utilização da pronúncia correta das palavras;           | * Estimular a conversação e a utilização da pronúncia corretas das palavras;            |
|                        | * Expressar-se em diferentes situações;                                               | • Expressar-se em diferentes situações.<br>• Saber expressar-se de diferentes maneiras; |
| Objetivos              | * Saber expressar-se de diferentes maneiras;                                          | * Expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões individuais;              |
|                        | * Expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões individuais             | * Produção de pequenas palavras e frases;                                               |
|                        | * Produção de pequenos textos utilizando-se de masculino, feminino, singular e plural |                                                                                         |

Modelo adaptado pela autora.





| Elementos do currículo | O que está previsto para a série ou ciclo                                                                                 | Modificações necessárias para Maria Clara                                                                                  |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Metodologias</b>    | * Atividades variadas de produção individual e de grupo;                                                                  | *Aproveitamento das atividades programadas pela professora da primeira série;                                              |
|                        | * Hora da novidade diariamente;                                                                                           | *Atividades de produção individual e de grupo;                                                                             |
|                        | * Pesquisas em casa com apresentação do material oral e escrito;                                                          | *Hora da novidade diariamente;                                                                                             |
|                        | *História do mês: escolha de um texto, leitura em grupo, debate sobre o texto, construção de um novo final, dramatização; | *Pesquisas em casa com apresentação do material ora.                                                                       |
|                        | *Montagem de histórias em quadrinhos;                                                                                     | * História do mês: escolha de um texto, leitura em grupo, debate sobre o texto, construção de um novo final, dramatização; |
|                        | *Jogos variados uma vez na semana envolvendo palavras novas;                                                              | * Jogos uma vez na semana envolvendo palavras novas;                                                                       |



Modelo adaptado pela autora.

| Elementos do currículo | O que está previsto para a série ou ciclo                                             | Modificações necessárias para Maria Clara      |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Avaliação</b>       | * Produção escrita individual semanal, criação de textos a partir de temas geradores; | * Produção escrita ou oral individual diária;  |
|                        | *Atividades em grupo;                                                                 | * Atividades em grupo;                         |
|                        | *Prova bimestral;                                                                     | *participação, evolução,prova oral ou escrita. |
|                        |                                                                                       |                                                |
|                        |                                                                                       |                                                |
|                        |                                                                                       |                                                |
|                        |                                                                                       |                                                |

Modelo adaptado pela autora.



# 4

## PROPOSTAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO COENSINO



Nessa unidade abordaremos a cerca da importância do coensino e daremos sugestões de atividades que favorecerão a inclusão escolar.

O ensino colaborativo envolveu trabalho em regime de colaboração entre professor de ensino comum e professor de educação especial. (...) pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes.

(Capellini; Zerbato, 2019)

## Alguns critérios para construção de um trabalho colaborativo:

1. Tempo para planejamento comum, momento de discutir e partilhar ideias;
2. Flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala;
3. Arriscar-se diante dos desafios que se apresentam fazendo acomodações para melhorar o ensino, é o aspecto mais importante;
4. Definir papéis e responsabilidades, ter clareza dos papéis e responsabilizar-se pelos avanços acadêmicos;
5. Compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos assertivos;
6. Habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto



exige comunicação constante;

7. Suporte da gestão escolar, para implantação do ensino colaborativo é necessário a mediação da equipe gestora;

8. Formação dos profissionais, primordial para atender o público PAEE.

(Capellini, Zerbato, 2019)

## Vamos apresentar algumas sugestões de atividades a partir do coensino

### 1 -CARTAZ E PESQUISA SOBRE PLANTAS

Materiais para confecção: cartolina/ papel 40 kg/botões/ plantas pesquisadas/ placas com os nomes das partes das plantas/ tesoura/ pasta/contact/ massinha/ canetinha/ fita crepe.



## 2- CANTIGA ILUSTRADA

Pasta para leitura, interpretação e construção de conceitos a partir de imagens. Organização da sequencial do texto.

Materiais para confecção: pasta de papelão/ cartolina/ cantiga impressa/ contact/ fita crepe.

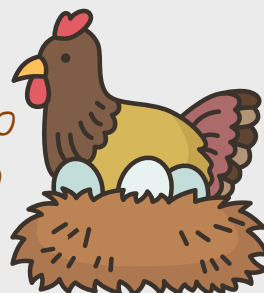


## 3-PARLENDAS

Pasta para leitura e identificação de figuras e palavras ligadas a parlenda.

Materiais para confecção: pasta de papelão/ cartolina/ parlenda impressa/ contact/fita crepe.

A galinha do vizinho  
bota ovo amarelinho



## 4-Leitura e interpretação de receita para construção de conceitos matemáticos.

Materiais: Receita impressa no papel A4/ cartolina/ fita crepe.



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><b>Mistura de Alegria</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p align="center"><b>RECEITA 5</b></p> <p align="center"><u>CANJICA DOCE</u></p> <p><b>INGREDIENTES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 pacote de 500g de milho de canjica</li><li>• 250g de amendoim</li><li>• 1 pacote de coco ralado</li><li>• 1 lata de leite condensado</li><li>• 1 lata de creme de leite</li><li>• 1 pitada de sal</li><li>• 1 litro de leite</li><li>• 1 xícara de leite em pó</li></ul> <p><b>MODO DE FAZER:</b></p> <p>Deixe a canjica de molho na água de um dia para o outro. Cozinhar a canjica com água na panela de pressão. Torrar o amendoim. Bater no liquidificador um pouco da canjica junto com o amendoim (com a casca), o leite em pó e leite. Logo em seguida despejar junto com a outra canjica. Coloque o coco, o leite condensado, o creme de leite e a pitada de sal. Mexa bem e deixe a canjica ferver até ficar bem cremosa. Prove e veja se precisa colocar mais doce e mais leite.</p> <p><b>DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Que tipo de texto é este?</li><li>- Para que ele serve?</li><li>- De que é esta receita?</li></ul> <p align="center"><small>Aditea - <a href="http://www.misturadealegria.blogspot.com">www.misturadealegria.blogspot.com</a></small></p> |

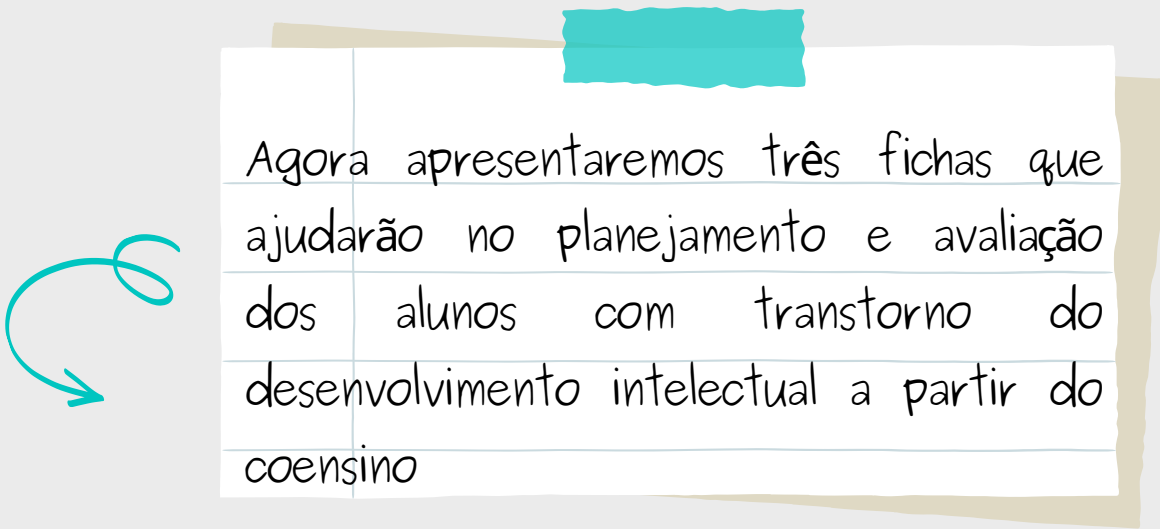




## 5-Caixa matemática

Materiais para confecção: caixa de papelão/ papéis com formas geométricas/EVA coloridos/ desenhos variados em EVA/ papéis com impressos variados: dinheirinhos, dominó, fita crepe/ cola/ papelão/ canetinha/ régua/palitos/ tampinhas.





Agora apresentaremos três fichas que ajudarão no planejamento e avaliação dos alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual a partir do coensino

## **FICHA 1**

### **ATENDIMENTO INICIAL/ AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL**

NÚCLEO COMUM E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Unidade de Ensino: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Professor(a) do núcleo comum: \_\_\_\_\_

Professor(a) de AEE: \_\_\_\_\_

Diagnóstico do aluno: \_\_\_\_\_

#### **REGISTRO DE ATENDIMENTO INICIAL**

I – Aspectos comportamentais/ contexto social/ relacionamento sócio afetivo:

---

---

---

---

II – Aspectos Cognitivos (destacar dificuldades e potencialidades em cada aspecto abordado) Percepção (Espacial/ Temporal/ Visual/ Auditiva/ Mnemônicas)

---

---

---

---

Desenvolvimento psicomotor

---

---

---

---

Comunicação

---

---

---

---

Centros de interesse

---

---

---

---

Aspectos sobre saúde

---

---

---

---

---

Professor(a) do Núcleo Comum

---

Professor(a) do AEE

Fonte: Modelo apresentado pelo grupo de professores durante o programa de Consultoria Colaborativa.

## FICHA 2

# PLANO DE AÇÃO INICIAL - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

## IDENTIFICAÇÃO

Unidade de Ensino: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Professor(a) do núcleo comum: \_\_\_\_\_

Professor(a) de AEE: \_\_\_\_\_

Diagnóstico do aluno: \_\_\_\_\_

## 1 - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

Tipo de AEE:

( ) sala de recursos multifuncionais ( ) mediador em sala de aula regular ( ) domiciliar ( ) hospitalar ( ) outro? Qual?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 2 - ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS

Aspectos comportamentais/ contexto social/  
relacionamento sócio afetivo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aspectos Cognitivos

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3 - RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS** (Descrever os recursos que serão adquiridos/ produzidos/ utilizados)

---

---

---

---

**4 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO/ AVALIAÇÃO DO PERÍODO**

---

---

---

---

**5 - ENCAMINHAMENTOS NECESSÁRIOS**

( ) psicologia ( ) fonoaudiologia ( ) fisioterapia ( ) otorrinolaringologista ( ) neurologista ( ) outro? Qual?

---

**Prof.(a) de Atendimento Educacional Especializado:**

---

Fonte: Modelo apresentado pelo grupo de professores durante o programa de Consultoria Colaborativa.

### **FICHA 3**

### **RELATÓRIO BIMESTRAL FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Unidade de Ensino: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Professor(a) do núcleo comum: \_\_\_\_\_

Professor(a) de AEE: \_\_\_\_\_

Diagnóstico do aluno: \_\_\_\_\_

1 Aspectos comportamentais/ contexto social/  
relacionamento sócio afetivo:

---

---

---

---

---

---

2 - Aspectos cognitivos:

---

---

---

---

---

---

3 - Áreas do conhecimento (a partir da proposta pedagógica, registrar de acordo com as flexibilizações necessárias)

### Língua Portuguesa

| Conteúdos | Habilidades | Objetivos | Estratégias | Avaliação<br>AT - atingiu/ NT<br>- não<br>atingiu/ EMP -<br>em processo ( ) -<br>AT ( ) - NT ( ) -<br>EMP |
|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Matemática

| Conteúdos | Habilidades | Objetivos | Estratégias | Avaliação<br>AT - atingiu/ NT<br>- não<br>atingiu/ EMP -<br>em processo ( ) -<br>AT ( ) - NT ( ) -<br>EMP |
|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Ciências

|           |             |           |             |                                                                                                                  |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos | Habilidades | Objetivos | Estratégias | <b>Avaliação</b><br>AT - atingiu/ NT<br>- não<br>atingiu/ EMP -<br>em processo ( ) -<br>AT ( ) - NT ( ) -<br>EMP |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## História/ Geografia

|           |             |           |             |                                                                                                                  |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos | Habilidades | Objetivos | Estratégias | <b>Avaliação</b><br>AT - atingiu/ NT<br>- não<br>atingiu/ EMP -<br>em processo ( ) -<br>AT ( ) - NT ( ) -<br>EMP |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Educação Física

|           |             |           |             |                                                                                                                  |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos | Habilidades | Objetivos | Estratégias | <b>Avaliação</b><br>AT - atingiu/ NT<br>- não<br>atingiu/ EMP -<br>em processo ( ) -<br>AT ( ) - NT ( ) -<br>EMP |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Educação Artística

|           |             |           |             |                                                                                                                  |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos | Habilidades | Objetivos | Estratégias | <b>Avaliação</b><br>AT - atingiu/ NT<br>- não<br>atingiu/ EMP -<br>em processo ( ) -<br>AT ( ) - NT ( ) -<br>EMP |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

Professor(a) do Ensino Comum

---

Professor(a) do AEE

---

Orientador Pedagógico

Fonte: Modelo apresentado pelo grupo de professores durante o programa de Consultoria Colaborativa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o processo de inclusão e o papel das práticas voltadas aos alunos com TDI é importante destacar o uso do coensino e das flexibilizações curriculares, uma vez que estão voltadas ao respeito, às características e necessidades do aluno, bem como, surgem para favorecer o reconhecimento e estímulo de suas potencialidades.

Espera-se que este produto denominado “E-BOOK: Orientações pedagógicas sobre coensino e as flexibilizações curriculares em apoio à inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual”, incentive o planejamento, assim como o trabalho colaborativo entre professores no sentido de expandir as possibilidades educacionais em apoio à inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Para tanto, concluímos que, todas as reflexões, exemplos e sugestões feitas nesse material foram organizadas para estimular as práticas pedagógicas colaborativas. Este material didático se configura de forma que possa ser executado, auxiliando professores e professoras na jornada educacional inclusiva.



# REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL de Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia. 1990

HEREDERO, Sebastian E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education** (Print). Maringá, v. 32 n 2, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. –São Paulo: Edicon, 2019



## SOBRE A AUTORA



*Arleia Gomes de Sousa Ribeiro*



Mestranda do Programa de Pós Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT) e Educação Especial Inclusão e Libras pela Faculdade de Ensino Superior (Dom Bosco) e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Professora do Atendimento Educacional Especializado pela Rede Municipal de São Luís (SEMED) e Técnica de Acompanhamento da Educação Especial da Rede estadual do Maranhão (SEDUC), com vasta experiência em formação continuada na área da Educação Especial e Inclusiva. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica – GEPEESP/UFMA. Principais linhas de estudo: educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

e-mail: arleiaribeiro2020@gmail.com





## SOBRE A ORIENTADORA



*Livia da Conceição Costa Zaquen*



Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora, Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Administração Escolar. Realizou Doutorado Sanduiche em Intervenção Precoce na Infância Área Prioritária do Programa Ciências sem Fronteiras com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior-CAPEs. Membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Experiência nas áreas da Educação em Direitos Humanos com ênfase na Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano. Atuação como professora no Programa Universidade Aberta do Brasil/NEAD/UFMA/CAPEs nos cursos de Química e Biologia à Distância EAD com as disciplinas Psicologia Educacional e Política Educacional Inclusiva I na Modalidade EAD. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância) e do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA, Orientadora de Mestrado, área de pesquisa Educação Especial. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial na Educação Básica.