ISSN: 2358-8829

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Rezende da Rocha [1]
Marisa Sacaloski [2]

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escolarização das pessoas com deficiência ficou delegada à Educação Especial, com a proposta de um currículo diferenciado e que considerasse as limitações destes estudantes. Este viés segregador e estigmatizante foi por muito tempo orientador de uma prática de padronização dos sujeitos dentro e fora do contexto escolar.

A partir da perspectiva da Educação Inclusiva instituída por diversos dispositivos legais no século XXI, como a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), desenvolver sistemas educacionais inclusivos que contemplem a diversidade passa a ser uma prioridade. A LBI (2015), em seu artigo 3º, aborda a necessidade de eliminação das barreiras de diferentes modalidades, permitindo o acesso e a acessibilidade às pessoas com deficiência ou Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e promovendo sua plena participação nos diferentes contextos sociais.

No que tange ao contexto escolar, Sassaki (2006) destaca a dimensão da acessibilidade metodológica, que se traduz no domínio e oferta de métodos, técnicas ou teorias que contemplem as especificidades dos estudantes e contribuam para seu percurso de escolarização de forma qualitativa, garantindo seu direito à Educação. Em consonância, Sebastian-Heredero (2020) acrescenta a questão da acessibilidade curricular como um aspecto fundamental para o desenvolvimento da cultura escolar inclusiva e defende a característica flexível do currículo que possa contemplar as pessoas que apresentam quaisquer necessidades educacionais específicas (NEE).

Se antes do paradigma inclusivo, o currículo específico das classes especiais ou as adaptações curriculares elaboradas em paralelo ao plano da classe comum, geralmente sob o

[1] Mestra em Educação Inclusiva/PROFEI da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, josiane.rocha@unifesp.br ;
[2] Professor orientador: Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede- PROFEI/ UNIFESP, masacaloski@unifesp.com .

ISSN: 2358-8829

viés inatista ou funcional, tinham a "proposta de atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma - por problemas que vão de deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural" (Mantoan, 2015, p. 65), a partir da perspectiva inclusiva o currículo da turma se torna instrumento efetivo nesse processo, dependendo das concepções que lhe são atribuídas.

Entretanto, e apesar da política vigente, inúmeros são os desafios ainda presentes no cotidiano das escolas, dos quais se destacam as "ações restritivas" (Kassar, 2016) caracterizadas principalmente pelas barreiras atitudinais e metodológicas, e que ainda desconsideram os estudantes com deficiência ou NEE enquanto sujeitos em igualdade de direitos, muitas vezes responsabilizando-os pela sua condição. Tal fato pode interferir direta e qualitativamente em seu processo de escolarização e desenvolvimento. Nesse sentido, a proposta da flexibilização ou acessibilidade curricular visa contemplar as diversas possibilidades de interação, participação, aprendizagens e desenvolvimento dos educandos (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Deliberato; Nunes; Walter, 2014).

Dentre as concepções de currículo identificadas e que justificaram por décadas este currículo diferenciado estão: a promoção da autonomia - com foco no ensino das habilidades práticas do dia a dia e de socialização; promoção da motivação - para o aumento da autoestima e do engajamento por meio de atividades recreativas; treino instrumental - do uso dos recursos tecnológicos, como softwares específicos; ensino de currículo padrão - baseado no reforço escolar para garantir o acesso ao currículo tradicional; currículo adaptado - quando é ofertado o currículo reduzido ou simplificado; treino de prontidão - ensino de habilidades psicomotoras específicas para a alfabetização; alfabetização e letramento - foco na aquisição da leitura e da escrita; treino compensatório - com enfoque no treino de habilidades cognitivas das funções superiores que visam compensar a limitação intelectual (Mendes; Tannús-Valadão; Milanesi, 2016).

As concepções supracitadas ainda estão presentes nas práticas desenvolvidas no AEE e também pelos professores regentes das classes comuns, que por vezes elaboram planejamentos específicos sob a premissa de que alguns não "acompanhariam determinados conteúdos". Para Mantoan (2015), o ensino individualizado ou diferenciado a alguns alunos em função de suas dificuldades não está de acordo com os ideais inclusivos, pois se constitui em uma prática segregacionista.

Como forma de promover a acessibilidade e a escola inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2025) prevê, além do AEE, o Plano de

ISSN: 2358-8829

Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Estudo de caso e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), regulamentados recentemente como oferta obrigatória e instituída no PPP das instituições escolares com a finalidade de orientar:

> I - o trabalho a ser desenvolvido em sala comum;
> II - o trabalho a ser desenvolvido no âmbito do AEE;
> III - as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e
> IV - as ações de articulação intersetorial (BRASIL, 2025, Art.12).

Pletsch, Souza, e Orleans (2017) consideram que o reconhecimento das singularidades em sala de aula é imprescindível a uma organização pedagógica que acessibilize o currículo. Para tanto defendem a utilização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), ou documento pedagógico similar, conforme previsto na PNEEI, como estratégia que pode contextualizar e instrumentalizar tanto os estudantes como os professores nesse processo. Entretanto, os autores destacam que o PEI não envolve a customização de currículos. Deve-se pensar em recursos e ações pedagógicas e/ou de recursos de tecnologia assistiva que contemplem as diferentes especificidades, quando necessário. Em suas palavras, as flexibilizações curriculares previstas nos PEIs

> não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possa participar das propostas educacionais (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 271).

Nesse sentido, o desenvolvimento de PAEE ou PEI que indiquem estratégias e suportes necessários aos educandos, especialmente no que tange aos recursos de tecnologia assistiva, podem favorecer o acesso, participação e apropriação do currículo proposto para a turma, viabilizando a permanência dos estudantes com NEE de forma qualitativa nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, a previsão de suportes instrumentais, tecnológicos e comunicacionais, por exemplo, podem se fazer essenciais na eliminação de barreiras relacionadas a essas dimensões, o que não deve se constituir em desenvolvimento de currículo diferenciado (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Pletsch, Souza e Orleans (2017) destacam ainda que a avaliação periódica desses documentos, também prevista na PNEEI, deve ser compreensiva, intersetorial e abrangente em relação ao desenvolvimento de cada estudante, sendo este o próprio critério avaliativo.

Nesse sentido, o PAEE ou PEI figuram como um instrumento de acessibilidade metodológica ao orientar a prática pedagógica de forma a contemplar as especificidades dos estudantes junto ao planejamento da turma em uma proposta universal e flexível.

ISSN: 2358-8829

Diante do exposto, este estudo teve por objetivo identificar barreiras metodológicas aos estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de subsidiar o campo da Educação no que tange à compreensão das possibilidades do processo de inclusão de estudantes com deficiência e NEE, contribuindo na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas que contemplam este segmento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP- CAAE nº 80827124.50000.5505, sendo aprovada sob o parecer nº 7.173.665 e teve como procedimento metodológico a análise da coleta de dados oriundos de questionário remoto individualizado (*google forms*), composto por questões abertas e fechadas, objetivando explorar um conjunto de opiniões, expressões e representações sociais sobre o tema investigado (Minayo, 2023).

Os sujeitos participantes foram 30 adultos integrantes de diferentes segmentos da comunidade escolar de um município da Baixada Fluminense/RJ que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As idade dos sujeitos variaram de 22 a 60 anos, sendo dois sujeitos do sexo masculino e 28 do sexo feminino. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados foram analisados conforme a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2020) em um eixo específico, conforme o objetivo do estudo relacionado à acessibilidade metodológica, e foram triangulados com o referencial teórico de base. Dentre as perguntas do questionário relacionadas à acessibilidade metodológica foram elencadas: O AEE atende às demandas da Unidade escolar (UE)? Como é feito o trabalho de inclusão dos alunos com NEE nesta UE? Mediante as dificuldades encontradas, quais intervenções realizou, ou solicitou, para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem desse aluno? O AEE encontra-se instituído no PPP da UE? Há oferta de recursos, orientações ou adequações necessárias aos estudantes com NEE quando solicitado?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas das questões abertas e fechadas do questionário relacionadas ao eixo da acessibilidade metodológica foram analisadas e geraram dados qualiquantitativos.

ISSN: 2358-8829

Em relação à questão “Como é feito o trabalho de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas nesta UE?”, a respeito do trabalho de inclusão realizado na UE foram destacados: PEI, atendimento na sala de recursos, agentes de apoio à inclusão, acolhimento às famílias, adaptações curriculares e de estratégias pedagógicas, suporte individualizado quando necessário, participação dos alunos nas atividades junto à turma.

Quanto ao AEE, 19 participantes (63,3%) afirmam que o AEE encontra-se instituído no PPP da UE. Entretanto, 11 participantes (36,6%) declararam não saber a respeito do PPP ou que o AEE não figura como um recurso instituído, o que representa um número significativo dentro da amostra e revela incongruência de informações. Conforme orientado pela legislação vigente , o AEE deve estar previsto no PPP das unidades escolares, promovendo sua institucionalização como estratégia para garantia da acessibilidade (CNE, 2009; LBI, 2015, PNEEI, 2025). Mediante consulta ao PPP da escola (EMTS, 2025) , constatou-se a institucionalização do AEE, porém há desconhecimento por parte considerável dos participantes da comunidade escolar, o que pode ser atribuído à rotatividade de profissionais e responsáveis ou à pobre divulgação do PPP.

Sobre a "oferta de recursos, orientações e adequações necessárias aos estudantes com NEE", 23 participantes (76,6%) afirmaram que os recursos são oferecidos quando solicitados, enquanto 7 participantes (23,3%) disseram que não sabem ou que não são oferecidos tais recursos. A partir dos dados expostos é possível observar a percepção positiva dos entrevistados, de modo geral, em relação aos recursos oferecidos, sugerindo que a UE procura cumprir o que é estabelecido pelos diversos dispositivos legais e orientações vigentes no Brasil (LBI, 2015; LDB; PNEEI, 2025), embora um percentual significativo não reconheça tal oferta .

Nas questões abertas do questionário, 19 participantes (63,3%) consideram que o AEE atende às demandas da comunidade, destacando como positiva a atuação das profissionais junto aos estudantes por meio do PEI, e do "desenvolvimento de estratégias e ações eficientes", enquanto 11 (36,6%) responderam que atendem parcialmente ou não atendem às demandas devido à "falta de estrutura, ou recursos", "quantitativo de alunos maior que o de profissionais" e "alunos sem laudo" (ou seja, que não estão matriculados na Educação Especial). Sobre esse aspecto é observado que, embora parte da comunidade considere satisfatória a ação do AEE, existe um significativo percentual que avalia o atendimento como inadequado por não conseguir absorver a todos os estudantes com NEE em atendimento

ISSN: 2358-8829

complementar. O quantitativo de estudantes com laudo, na iminência de consegui-lo, ou ainda que parecem precisar de um, e que estão nas classes regulares, sem o acompanhamento e o PEI oferecidos pela Educação Especial, parece ser um fator desconfortável, como o descumprimento do que é previsto em lei. Entretanto, a esse respeito, Pletsch e Paiva (2018) explicitam a forte influência do modelo médico no cotidiano escolar, trazendo uma supervalorização dos atendimentos especializados em detrimento das práticas pedagógicas formativas da sala de aula regular. Ademais, conforme as autoras, fica clara a necessidade de se atribuir o acompanhamento dos estudantes com deficiência à Educação Especial.

Hostins e Jordão (2015) levantam a questão da falta de orientação em relação às práticas curriculares para os estudantes com deficiência no contexto do ensino regular, que tem seu processo de inclusão dificultado pelo desconhecimento dos professores em relação às diferentes estratégias para promover a aprendizagem. Tal cisão pode refletir ainda na crença de que os professores especialistas seriam os mais indicados para o trabalho com estes estudantes, acreditando-se que há a necessidade de um currículo específico, diferenciado e que o estudante "pertence" ao professor do AEE e não ao professor regente da sala regular.

A valorização do PEI pela comunidade, enquanto um instrumento importante garantido aos estudantes matriculados na Educação Especial, reflete o reconhecimento de que estratégias que contemplem a diversidade e considerem as especificidades de cada um são necessárias (Glat; Pletsch, 2013). Entretanto, novamente observa-se que este recurso somente é garantido se o estudante estiver matriculado na Educação Especial, mesmo que seja observada a necessidade por parte do professor regente. Esta prática, embora respaldada pelas diretrizes para o AEE na Educação Básica (CNE, 2009), reforça a crença de que o estudante com deficiência seja responsabilidade do professor especialista, além de prejudicar o planejamento de práticas pedagógicas específicas que demandem a utilização de recursos de acessibilidade.

Foram destacados como aspectos positivos do trabalho de inclusão na UE, a existência do PEI, da sala de recursos multifuncionais, dos agentes de inclusão, o acolhimento às famílias e a efetiva participação dos estudantes junto à turma. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) apontam para o estabelecimento de vínculos afetivos entre os pares e a escola como um fator determinante no processo de inclusão, e que deve ser proporcionado pela UE. O relato positivo acerca do acolhimento das famílias e dos estudantes vai ao encontro dessa premissa. Adicionalmente, a presença de agentes de inclusão é vista como um recurso necessário ao professor e ao estudante, que prescinde, em muitas situações, de suporte

individualizado para realização de atividades de vida diária, social e mesmo acadêmica. Dessa forma, os participantes afirmaram que a UE possui recursos de acessibilidade importantes e previstos na legislação para que o estudante com deficiência possa ser recebido.

Diante das dificuldades encontradas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com NEE, foi relatada majoritariamente a solicitação de auxílio da orientadora educacional, sendo pouco abordada a necessidade de flexibilização ou ajuste curricular e o suporte de recursos tecnológicos. Esses dados sugerem que a demanda esteja relacionada ao foco na superação de dificuldades predominantemente comportamentais e refletem a necessidade de formação continuada ao professor diante destas demandas específicas no contexto da sala de aula. Este achado ilustra que as formações docentes iniciais e continuadas, ainda se constituem em demandas urgentes, pois os professores que chegam às escolas, e mesmo os mais antigos, ainda manifestam sentimento de despreparo no atendimento a esses estudantes nas salas de aula regulares denunciando que, apesar de prevista em Lei (BRASIL, 2020 e 2024), a precariedade nas formações permanece (Almeida; Tortato, 2024). Além disso, na prática nem sempre o compromisso com a atualização profissional é cumprido pelos docentes, uma vez que não há fiscalização ou exigência da participação dos profissionais em momentos de capacitação, sendo esta falta de formação específica também apontada pelos participantes da pesquisa como uma das dificuldades encontradas no processo de inclusão. Adicionalmente, os educadores em exercício, os quais manifestam concepções enraizadas em um modelo educacional ainda segregador, depositam as expectativas da resolução das dificuldades relacionadas aos estudantes com deficiência na atuação dos especialistas, sejam eles da área da saúde ou da educação, revelando uma concepção de deficiência baseada no modelo médico ou biomédico (Piccolo; Mendes, 2022).

Os dados sugeriram a presença de crenças que vão de encontro aos fundamentos do paradigma inclusivo, além de revelar concepções ainda restritas a respeito do currículo a partir de uma perspectiva inclusiva, bem como a pouca familiarização com os recursos de acessibilidade que poderiam favorecer e/ou potencializar o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos então que a acessibilidade metodológica está relacionada à eliminação das barreiras referentes ao desconhecimento de técnicas e/ou teorias que considerem os diferentes

estilos de aprendizagens (Sassaki, 2006), favorecendo a oferta de um ambiente escolar inclusivo. A acessibilidade metodológica implica em ampliação de conhecimentos teóricos e técnicos promovidos pela formação inicial e continuada aos profissionais envolvidos, que já estão previstos na LBI e nos demais dispositivos normativos citados que caminham na direção do paradigma inclusivo.

Desenvolver a cultura para a inclusão no espaço escolar requer um olhar atento sobre os inúmeros desafios estruturais, sociais e pedagógicos, historicamente impostos e ainda contemporâneos, que caracterizam a educação brasileira. Contudo, é imprescindível que estratégias possam ser desenvolvidas para que se avance nos inúmeros debates. A instituição de políticas públicas é de fundamental importância nesse processo, entretanto, por si só não suprem as demandas práticas da sala de aula na proporção em que se apresentam se não forem significadas, investidas de práticas e ações de acessibilidade e eliminação de barreiras em prol do atendimento à diversidade humana. Para tanto, o processo de autoavaliação e aprimoramento precisa ser uma constante nos diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Acessibilidade metodológica; Ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitória Floriano de; TORTATO, Cintia de Souza Batista. **Desafios da docência no processo de inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: uma revisão bibliográfica. Cadernos da Pedagogia, 18(40), 154–171, dez. 2024. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2041 . Acesso em 28 out. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed, Lisboa: Edições 70, 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.**Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 28 out.2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 28 out.2026.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 28 out.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada)**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020. Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 de out. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda graduação).** Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2024, Seção 1, pp. 26- 29. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 25 de out.. de 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.pdf Acesso em: 25 out.2026.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especia**l. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf Acesso em: 28 out.2026.

DELIBERATO, Débora; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Catia Crivelente de Figueiredo. Linguagem e Comunicação Alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves e ALMEIDA, Maria Amélia. **A Escola e o público-alvo da Educação Especial**: apontamentos atuais. São Carlos: abpee, 2014. p. 197-210.

ESCOLA MUNICIPAL TODOS OS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Duque de Caxias: Todos os Santos, 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias de ensino para a elaboração conceitual da educação especial pelo público-alvo. **Education Policy Analysis Archives** ,v. 23 , n. 28. mar. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1661 .Acesso em: 25 out. 2026.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223–1240, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt# Acesso em: 28 out. 2026.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações Para a Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0016, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016 . Acesso em: 23 out.2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.**Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**, São Paulo: Moderna ed., 2015.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 28 out. 2026.

MENDES, Eniceia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45 - 67, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238173520160 45. Acesso em: Acesso em: 28 out.2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1–21, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328 . Acesso em: 28 out.2026..

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662 Acesso em: 28 out.2026.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p.

1039–1054, 2018. DOI: 10.5902/1984686X32902. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902 . Acesso em: 28 out.2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155 Acesso em: 20 out. 2026.