

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES?

Patrícia Silva Lima

Universidade Estadual de Santa Cruz

Talita Oliveira Duarte

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: Este trabalho tem como objetivo tecer algumas considerações acerca da Educação Inclusiva, a partir do contexto atual de ensino remoto, buscando analisar como está sendo realizado o acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência, no período de distanciamento social, provocado pela pandemia da COVID-19, em uma escola pública, da rede municipal de ensino, do município de Teixeira de Freitas, extremo Sul da Bahia. Parte dessa discussão é reflexo dos estudos realizados na disciplina de ‘Currículo e Formação Docente’, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, na qual foi possível refletir sobre os desafios postos às pessoas com deficiência nesse contexto de ensino remoto e não presencial. No referencial teórico, destacam-se algumas legislações importantes como a Declaração de Salamanca (1994), UNESCO (1994), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (2020). Desse modo, sem a pretensão de esgotar o tema, a pesquisa pretende evidenciar os desafios encontrados pelos professores nesse contexto de ensino remoto e não presencial frente aos alunos com deficiência, bem como, corroborar com reflexões que possam colaborar com a prática pedagógica dos professores.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino remoto. Prática pedagógica.

1. Introdução

O início do século XXI vem sendo marcado por muitas discussões acerca da educação inclusiva, principalmente ao que se refere a prática pedagógica dos professores. No Brasil, a temática tem suscitado debates intensos e encontros ideológicos importantes, principalmente, no contexto dos centros universitários. Entretanto, até o advento da Constituição Federal de 1988, os assuntos inerentes à educação inclusiva eram tratados, na maioria das vezes, de maneira isolada e restrita.

Desde o final dos anos 1970, já existia o movimento associativo Pestalozziano, iniciado pela fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi – FENASP, que fomentou as lutas das pessoas com deficiência e buscava por transformação social, compromisso ético, político e social. Assim que foi promulgada a Constituição Federal de 1988 - CF/88, uma grande mobilização, no país, deu origem a novos movimentos sociais, marcados por relações

democráticas e legítimas de participação popular. Estes novos movimentos foram essenciais para articular e criar estratégias de luta a fim de reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

É sabido a importância de uma proposta efetiva de inclusão no contexto escolar, porém na maioria das vezes tais propostas não saem do plano formal e dos discursos. Esse cenário vem se configurando ao longo da história, das políticas públicas, entre avanços e retrocessos que carecem de uma atenção maior, principalmente, no momento atual que assola o mundo, no que diz respeito a pandemia do vírus SARS-CoV-2, causa a COVID-19 (do inglês, Coronavírus disease 2019), e que até o momento de escrita desse artigo, permanece ativa na sociedade e sem prazo para seu controle.

Dinte disso, a presente pesquisa buscou analisar como está sendo realizado o acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência, no período de distanciamento social, provocado pela pandemia da COVID-19, em uma escola pública, da rede municipal de ensino, do município de Teixeira de Freitas, extremo Sul da Bahia.

2. Educação inclusiva e o currículo escolar

A educação especial configura-se como uma modalidade de ensino que, segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, art. 59, assegura os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao longo dos anos, essa modalidade vem reconfigurado a sua atuação, não mais se restrita, apenas, ao atendimento dos alunos com deficiência, mas também, no apoio ao acesso e permanência, na escola de ensino regular.

Desse modo, na perspectiva de reafirmar as particularidades dessa modalidade de ensino, a Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conceitua a expressão “pessoa com deficiência”, como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Sendo assim, é preciso levar em consideração a segregação e exclusão de pessoas com deficiência, no qual:

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais

especiais enquanto se modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. (ARANHA, 2005, p. 5).

Desde os tempos mais remotos evidenciam-se teorias sociais segregadas, inclusive quanto o acesso ao saber. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. (BRASIL, 2004, p. 322)

Ainda, na LDB nº 9.394/96, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

O direito não somente das crianças com necessidades educacionais especiais, como de todas as outras, à educação, é garantido constitucionalmente. Dessa forma, se faz necessário, o esforço dos órgãos responsáveis por investimentos financeiros, e principalmente, a formação continuada dos professores.

Conforme a Política Nacional da Educação Inclusiva (2008) traz as responsabilidades dos sistemas de ensino de se organizar para oferecer os recursos necessários para que a educação inclusiva se efetive, como por exemplo, interprete de libras e acessibilidade arquitetônicas.

Cabe aos sistemas de ensino [...] disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/interprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008)

Pensar numa escola inclusiva é pensar em alguns princípios encontrados em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDBEN (1996), em que inspiram às instituições de ensino à aceitação das diferenças, acessibilidade, currículo multicultural crítico, avaliação

formativa, parceria escola *versus* família *versus* comunidade, e principalmente, no apoio de serviços especializados.

Nesses documentos, é perceptível a informação que todas as crianças devem aprender juntas, sendo que as escolas precisam estar adaptadas para atender as necessidades dos seus alunos, de acordo ao ritmo de aprendizagem de cada um e por meio de um currículo apropriado e flexível, assegurando uma educação mais igualitária.

Partindo dessas premissas, é possível perceber como os currículos estão sendo concebidos nas escolas e como eles influenciam a prática pedagógica do professor. Dessa forma, verifica-se que o currículo está diretamente ligado ao contexto social e é capaz de revelar suas relações de poder e escolhas. Nesse sentido, Silva (2007, p.14) aponta que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”, pois é nessa abordagem do processo histórico que esse currículo vai se configurando e definindo, através do tempo e espaço. Para Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder [...] transmite visões sociais particulares e interessadas [...] produz identidades individuais e sociais particulares. [...] ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA. 2002, p. 8)

Para que a educação aconteça para todos, é preciso relacionar conhecimento sobre currículo, cultura e inclusão. Todos temos um papel específico no currículo escolar. Para o professor, as orientações curriculares tronam essenciais a prática pedagógica, para elaboração de projetos a partir das experiências e adaptação as diversas situações do dia-a-dia.

A educação inclusiva precisa ser vivida na proposta da escola e da sociedade. Dessa forma o enfoque é “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA; SILVA. 2002, p. 16). É preciso o compromisso saber o que ensinar, como ensinar, rompendo assim, com os modelos curriculares tradicionais e inflexíveis.

Entretanto, falar dos esforços das últimas décadas sobre a implementação das políticas públicas em torno da educação inclusiva, é também, deparar atualmente com o Decreto nº 10.502/20 que institui a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, em que é perceptível apontamentos que nos remetem a retrocessos de direitos adquiridos, inclusivamente, na Constituição Federal Brasileira (1988), que afirma no art. 208 ser dever do Estado o “atendimento educacional aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e ignora compromisso firmados internacionalmente, através de acordos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2016) que defende a inclusão incondicional. Consta no Decreto nº 10.502/20, art. 6, inciso I como diretrizes:

oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida. (BRASIL, 2020)

Dessa forma, o decreto aponta alguns retrocessos, retomando pontos já superados há anos na perspectiva da educação inclusiva e desconstrói os avanços adquiridos, visto que possibilita a segregação, dá autonomia à família em decidir sobre o que “pensa” ser a melhor educação do filho (a), reduz investimentos financeiros da educação pública e retoma as classes especializadas.

Levando em consideração, segundo Max Weber, “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ,2003), percebe-se a necessidade de compreender o currículo para além desses formatos socialmente prontos e pré-estabelecidos nas escolas. É preciso, pensar o currículo associado as particularidades dos indivíduos, bem como suas necessidades e anseios. Todavia, se faz necessário, que a educação assuma uma postura compromissada com políticas de identidade que assegurem a liberdade de expressão, a inclusão e a diversidade de seus atores, dando condições de que cada um assuma a sua identidade da maneira como ela é assim, permita o desvelamento de interesses alheios à teoria e à prática emergente.

Nesse sentido, cabe ressaltar que:

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2007)

Assim, percebe-se como a escola precisa garantir em seus espaços, nas comunidades que estão inseridas, discursos que levem a pessoa a refletir sobre as suas origens, ideologias, possibilitando esse olhar para o seu próprio íntimo e a aceitação a partir de suas singularidades e naturalidades intrínsecas ao seu eu.

Desse modo, as políticas de identidade que foram sendo reconstruídas para as “pessoas com deficiência” ganham novos sentidos no contexto social e cultural. As desconstruções que

foram acontecendo para se chegar a uma expressão mais adequada, foi revelando que a deficiência faz parte do corpo da pessoa e, assim humaniza e expressão e desvela relações de poder inimagináveis.

3. A educação na perspectiva do ensino não presencial e remoto

Atualmente, o novo contexto educacional que se encontra o mundo, tempo em que as escolas se encontram sem aula presencial, devido a situação de pandemia causada pelo COVID-19, torna-se imprescindível refletir e discutir em qual contexto se encontram os alunos com deficiência, diante das aulas não presenciais, oferecidas por meio do ensino remoto.

O Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou a resolução nº 2 de dezembro de 2020 que orienta, os sistemas de ensino do país, a possibilidade de substituir as aulas presenciais até dezembro de 2021 por aulas remotas em todas as etapas de ensino, da educação básica ao ensino superior. Entre as recomendações, resguarda os alunos que não tenham faltas e que não sejam reprovados no ano letivo de 2020, além da possibilidade que a resolução traz da junção do ano letivo de 2020 e 2021, como o próprio texto diz:

O reordenamento curricular do que restar do ano letivo de 2020 e o do ano letivo seguinte pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. (CNE, 2020)

Em um país como o Brasil, marcado pela diversidade cultural, econômica e geográfica, pode-se prever o aumento da desigualdade educacional impactada pelo ensino remoto, uma vez que muitos alunos não tem computadores e/ou acesso a internet e os que tem não são de qualidade.

Essa nova realidade de ensino remoto, tendo a utilização da tecnologia, como principal recurso didático tem se tornando muito frequente e necessário. Os professores têm enfrentado vários desafios e incertezas com essa nova maneira de ensinar e para continuar cumprindo com sua missão de mediar o conhecimento, precisa se reinventar constantemente.

Todavia, os desafios, são ainda maiores, quando se trata do ensino para pessoas com deficiência. O contexto atual, com o ensino remoto acaba limitando, ainda mais, o direito de aprender dessas pessoas, fazendo com que o processo de exclusão seja acentuado e reforçado por desigualdades entre os estudantes.

Para minimizar os efeitos negativos que o ensino remoto trouxe para os alunos com deficiência, faz-se necessário realizar um estudo contextual a fim de conhecer a realidade que

o discente está inserido, no que diz respeito às suas necessidades, interesses, bem como condições e restrições tecnológicas (CLEMENTINO, 2015).

Realizar esse estudo de contexto é de grande relevância, tendo em vista que permite a definição dos objetivos e das estratégias de ensino mais adequadas ao ensino remoto (FAIM, 2018). Em relação ao ensino de alunos com Deficiência, realizar o estudo de contexto pode contribuir para a busca por alternativas, especialmente no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, as quais diversos pesquisadores evidenciam ser de difícil apreensão por parte dos alunos com DI (CARVALHO; ALVES; MOTA, 2017).

Segundo o parecer CNE/CP nº 11/2020 sobre orientações para o atendimento ao público da educação especial, de forma a assegurar o atendimento durante e pós pandemia, as decisões devem ser compartilhadas entre o sistema, família, equipe escolar e profissionais de atendimento educacional especializado.

deve-se considerar a necessidade de oferta de AEE, para todos os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, durante e após essa emergência sanitária, com acolhimento inclusivo, com disponibilização de profissionais qualificados para atendimento especializado, acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, além de todos os cuidados sanitários e de saúde que atendam às singularidades de cada aluno, para enfrentamento dos riscos de contágio com a covid – 19. (CNE, 2020)

Portanto, o atendimento educacional das crianças com necessidades especiais é um direito constitucional que deve ser garantido, principalmente nesse contexto de pandemia, como um direito a inclusão e a aprendizagem nesse processo. Muitos são os desafios desse momento, porém, o direito de acesso ao ensino remoto deve ser resguardado aos alunos com deficiência, e para isso torna-se crucial iniciar com o levantamento desses alunos, observando os recursos disponíveis, as condições de acesso às tecnologias, culminando com uma proposta pedagógica que atenda às necessidades desses alunos.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada no mês de fevereiro do ano de 2021, com dez (10) professores de uma escola pública de educação infantil (alunos de quatro (04) e cinco (05) anos de idade), localizada no bairro central, da cidade de Teixeira de Freitas, Extremo Sul da Bahia.

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário, que segundo Zanella (2013):

é a técnica mais utilizada em pesquisas quantitativas. É composto por uma série de perguntas a que o próprio respondente deve responder. Tem como

vantagem, dentre outras, rapidez, maior alcance geográfico e em número de pessoas, reduzido custo com profissionais para coleta de dados, liberdade nas respostas e respostas uniformes. (ZANELLA. 2013. p. 110)

Dessa forma, o questionário foi construído através de um formulário do *google forms*, contendo sete (07) perguntas subjetivas, enviadas via WhatsApp, para os dez (10) professores lotados na referida escola. Desses, obteve-se a devolutiva com as respostas de oito (08) professores para as devidas análises.

5. análise dos dados

O questionário enviado aos professores, apresentava, na descrição, o objetivo da pesquisa: analisar como está sendo realizado o acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência, no período de distanciamento social, provocado pela pandemia da COVID-19, em uma escola pública, da rede municipal de ensino, do município de Teixeira de Freitas, extremo Sul da Bahia. Solicitamos o preenchimento, visando traçar um panorama de como esses alunos estão tendo seus direitos, à educação, assegurados com ensino remoto e não presencial. Pedimos que os dados fossem preenchidos com o máximo de atenção e veracidade. E Informamos que a análise dos resultados obtidos, serão utilizados na elaboração de trabalhos científicos, podendo ser divulgados em periódicos, congressos científicos, sem identificação do sujeito (identidade preservada) ou da instituição.

O bloco de perguntas foi relacionado às questões do acompanhamento ou não as crianças com necessidades especiais, sendo: 1) Quantos alunos são atendidos por turmas? 2) Quais as deficiências desses alunos? 3) Que apoio ou orientação o professor recebeu da direção e coordenação? 4) Quais as dificuldades para ensinar nesse período de pandemia? 5) Quais mudanças foram necessárias para garantir o processo de ensino aprendizagem? 6) Deixe um comentário e/ou sugestão.

Ao responderem sobre a quantidade de alunos com necessidades especiais, 75% dos professores, têm um ou dois alunos em sala com algum tipo de deficiência. Dentre as deficiências apresentadas, citaram autismo, síndrome de Down, mental, hiperatividade, deficiência física (cadeirante).

Em relação se recebeu alguma orientação de como acompanhar esses alunos durante o período de aulas remotas e não presenciais, 100% responderam que não tiveram nenhum tipo de orientação para conduzir as aulas com esses alunos no modo de ensino remoto e, 70% responderam que não tiveram apoio da direção ou coordenação pedagógica na realização do atendimento especializado para esses alunos.

Quanto a questão sobre as dificuldades encontradas para ensinar o aluno com deficiência pelo ensino remoto, somente uma professora respondeu que não teve dificuldades, visto que a família da criança, está muito engajada em ajudar e a participar das atividades. “Ele é a criança que mais participa e dá devolutiva das atividades no grupo”, disse a professora. Entretanto, 87,5% responderam que tem muitas dificuldades e vários são os motivos, principalmente, em relação a falta de apoio das famílias, que não participam e não tem interesse em dar suporte; a ausência e omissão dos pais; falta de apoio do sistema de ensino; a escassez de formação continuada na rede para o atendimento com os alunos e formação de como utilizar as tecnologias de forma interativa nesse período.

Ao serem questionados sobre as mudanças que foram necessárias para garantir o processo de ensino aprendizagem, 90% responderam que não houveram mudanças e que, somente uma professora elaborou atividades específicas para enviar ao aluno com deficiência.

A última questão para acrescentar algum comentário e/ou sugestão apresentaram algumas respostas: “Penso que a capacitação para trabalhar com a inclusão ainda é pequena e mostra pouco do vivenciamos na prática. É preciso mais estudo aliados a prática para assim atendermos melhor essas crianças”, afirma uma professora. Outra professora disse que “Seria muito importante para nós professores um curso preparatório para recebermos em sala, uma ou mais crianças com necessidades especiais, para não nos sentirmos impotentes diante das especialidades de cada criança que é incluída na turma com outras crianças sem necessidades especiais”. A última professora respondeu que “Por incrível que pareça, a criança especial da minha turma foi a criança em que mais participou das atividades enviadas, graças a uma mãe dedicada e compreensiva”.

Diante do exposto, percebe-se as lacunas existentes no processo de ensino aprendizagem, principalmente, no atual contexto, de ensino remoto para as pessoas com deficiência. Os alunos precisam de olhares que forneçam credibilidade e não julgamento (TÉDDE, 2012). Desse modo, torna-se crucial um olhar sensível do poder público para incluir essas pessoas no contexto de ensino remoto, resguardando o direito de aprender. É necessário um planejamento que atenda as especificidades dos alunos, uma vez que as realidades são bem distintas e as necessidades individuais devem ser atendidas, de modo, a incluí-los ao contexto escolar.

6. Conclusão

As políticas públicas, voltadas para a educação inclusiva, tem buscado defender o direito de todos os alunos ocuparem os mesmos espaços, sem discriminação, no mesmo ambiente

escolar, aprendendo e compartilhando saberes. Assim, aos limites das políticas, na perspectiva de fortalecer os interesses das pessoas com deficiência, existe, ainda, uma considerável variabilidade nos modos e extensão com que as políticas de inclusão vêm sendo fomentada no país. Por sua vez, a legislação, parece apresentar controvérsias e brechas que permitem aos governos, ideologicamente “dominantes”, ignorarem às políticas públicas, ora, decretadas em razão de seus próprios interesses, suprimindo os interesses e ideais coletivos.

Sendo assim, salienta-se que muitas ações e/ou falta de ação, por parte do poder público reflete de uma concepção de educação baseada no pensamento dominante das relações burguesas o que provoca uma cadeia de desinteresses e negação ao direito de acesso e permanência à educação. Desse modo, se faz necessário a superação das tendências mercadológicas, pautadas no sistema capitalista que vem orquestrando os desmontes das políticas públicas na educação brasileira.

É preciso romper barreiras e impedir que o governo continue firmando uma série de retrocessos, nas diversas áreas (educação, saúde). A descontinuidade das políticas públicas precisa ser freada, a partir dos movimentos de lutas que fortaleçam o compromisso ético, político e social nas diversas instâncias de ensino e promovam diálogos com reflexões significativas e críticas capazes de assumir posturas cada vez mais inclusivas. Avante!

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência a Republica, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>> Acesso em: 11 de abril de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE n. 2, de 2 de dezembro de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>> Acesso em: 11 de abril de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Diário Oficial da União. **Decreto n. 10.502/2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CARVALHO, R. S. P.; ALVES, M. F.; MOTA ROCHA, S. R. **Leitura e deficiência intelectual: metacog-nição e ensino explícito**. Educ. foco. Juiz de fora, v. 22, n. 3, p. 58-87, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19857>. Acesso em 29 mar. 2021.

CLEMENTINO, A. **Planejamento Pedagógico para Cursos EAD**. In: KENSKI, Vani Moreira (Org.) Design Instrucional para Cursos On-line. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2015, p. 151-190.

FAIM, R. M. T. **Produção de material didático para educação a distância: Planejamento e direitos autorais**. Cadernos de Educação, v. 17, n. 34, p. 63-84, jan. /jun. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8921>. Acesso em 29 mar. 2021

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Ed. Cortês, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: A aprendizagem e a inclusão**. 2012, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2012. Disponível em: https://unisal.br/wpcontent/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_SamanthaT%C3%A9dde.pdf. Acesso em 29 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994.

ZANELLA, Liane C. H. **Metodologia da pesquisa**. 2. Ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013

Sobre as autoras:

Patrícia Silva Lima

Mestranda em Educação – UESC; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Teixeira de Freitas – Bahia/BR. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - UESC. E-mail: pslima@uesc.br

Talita Oliveira Duarte

Mestranda em Educação – UESC; Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Itabuna-Bahia/BR. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - UESC. E-mail: toduarte@uesc.br