O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 21 | Nº 61 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.14903265

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Katia Cilene Lopes dos Santos[1]

Ana Lúcia Vendel[2]

Diana Sampaio Braga[3]

Resumo

O processo de escolarização dos alunos da Educação Especial é resultado de avanços legais e atitudinais, em âmbito nacional e internacional, e, no Brasil, teve início na década de 90. No entanto, isso não representa, até os dias de hoje, a certeza de uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos escolares. Observamos que uma dessas dificuldades mais prementes, diz respeito à promoção da inclusão escolar de estudantes com Deficiência intelectual, em função do despreparo dos professores para tornar o currículo acessível adequado às especificidades deste público. Neste sentido, foi investigado o entendimento de 20 professores de disciplinas ministradas nos anos finais do Ensino Fundamental acerca das suas concepções sobre deficiência intelectual, inclusão escolar, necessidades pedagógicas e dificuldades reais por eles vivenciadas na rotina diária em sala de aula. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a partir de encontros presenciais, em duas escolas municipais que atendem 1.890 alunos, dos quais 41 (2,17%) com laudo de DI. Utilizou-se a análise de conteúdo para interpretar os dados e o estudo respeitou critérios éticos e sistematizou a metodologia aplicada para cumprir o rigor científico. O estudo apontou que os professores apresentam uma concepção de inclusão escolar baseada em dois aspectos: socialização e aprendizagem, no entanto, alguns priorizam apenas um destes aspectos. Como também que a concepção acerca da DI apresentada pelos participantes da pesquisa revelou-se superficial. Sabemos que a falta de conhecimento aprofundado sobre DI impacta as práticas pedagógicas e destaca a necessidade de melhores políticas públicas para uma inclusão escolar efetiva. Os resultados aqui obtidos confirmam a necessidade de que investimentos em políticas públicas favoreçam a formação continuada dos professores como forma de aperfeiçoar a compreensão que estes têm da deficiência intelectual, bem como aprimorem substancialmente suas estratégias envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com DI, em especial nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Necessidades Pedagógicas; Processo de Aprendizagem; Processo de Inclusão.

Abstract

The schooling process of students in Special Education is the result of legal and attitudinal advances at both national and international levels. In Brazil, this process began in the 1990s. However, to this day, it does not guarantee the effective learning of academic knowledge. One of the most pressing challenges in this regard concerns the promotion of school inclusion for students with intellectual disabilities, mainly due to the lack of teacher preparedness in making the curriculum accessible and suitable for this group's specific needs. In this context, this study investigated the understanding of 20 teachers who teach subjects in the final years of Elementary Education regarding their conceptions of intellectual disability, school inclusion, pedagogical needs, and the real challenges they face in their daily classroom routines. To achieve this, semi-structured interviews were conducted through in-person meetings at two municipal schools that serve 1,890 students, 41 of whom (2.17%) have a formal diagnosis of intellectual disability. Content analysis was used to interpret the data, and the study adhered to ethical standards and a systematic methodology to ensure scientific rigor. The findings indicate that teachers perceive school inclusion based on two main aspects: socialization and learning. However, some prioritize only one of these aspects. Additionally, the teachers' understanding of intellectual disability was found to be superficial. It is well known that a lack of in-depth knowledge about intellectual disability impacts pedagogical practices and highlights the need for improved public policies to ensure effective school inclusion. The results of this study confirm the necessity of investing in public policies that support continuous teacher training as a means of enhancing their understanding of intellectual disability. Moreover, such policies should significantly improve the strategies employed in the development and learning processes of students with intellectual disabilities, particularly in the final years of Elementary Education.

Keywords: Inclusion Process; Learning Needs; Learning Process.

[1] Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: katia.cilene.lopes.santos@aluno.uepb.edu.br

[2] Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Zoologia. E-mail: analuciavendel@servidor.uepb.edu.br

[3] Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Psicologia Social. E-mail: diana@servidor.uepb.edu.br

INTRODUÇÃO

A compreensão e a abordagem da deficiência intelectual (DI) têm sido amplamente discutidas, aqui a contribuição ao assunto tem ênfase no modelo biopsicossocial e no impacto das interações sociais, culturais e pedagógicas no desenvolvimento e aprendizagem de indivíduos com DI.

A partir da discussão de conceitos e definições acerca da deficiência intelectual, baseados em classificações e referenciais internacionais, são abordados aqui os modelos biomédico, social e biopsicossocial, bem como sua influência sobre a concepção vigente de DI. Abordagens teóricas, como a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, incluindo conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a defectologia devem ser compreendidos e, por que não, aplicados, pois explicam como as interações sociais e a mediação pedagógica impulsionam o desenvolvimento cognitivo de alunos com DI. Neste sentido, a DI é compreendida como uma condição que não é estática, assim, a qualidade da oportunidade pedagógica e dos sistemas de apoio recebidos no contexto educacional terá um impacto sobre as habilidades adaptativas desenvolvidas e a potencialização do desempenho cognitivo.

Para promover a inclusão escolar é necessário entender profundamente o que é a DI para, somente a seguir, refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o ensino colaborativo entre professores. Haja vista, que a escola inclusiva é a que assegura o acesso, a permanência e a participação em todas as atividades, de natureza social e acadêmica. Não menos importante, é analisar as barreiras e possibilidades para a efetiva inclusão de alunos com DI no sistema educacional vigente no Brasil, respeitando a diversidade e flexibilizando o currículo regular. Para tal, faz-se necessário o incentivo de práticas pedagógicas adequadas, que proponham caminhos alternativos para o ensino de alunos com DI, por meio de métodos adaptados e estratégias mediadas por professores e recursos especializados. Dessa forma, reconhece-se a importância de buscar conscientizar sobre a necessidade de uma visão integradora e inclusiva e da adoção de ferramentas que promovam o desenvolvimento, a autonomia e a ampla participação social de indivíduos com DI.

Considerando o papel crucial do sistema educacional para o desenvolvimento da pessoa com DI e que a compreensão que os professores apresentam sobre esta condição e o que caracteriza a inclusão escolar norteiam a sua ação pedagógica, o presente trabalho tem como objetivo: investigar o entendimento de 20 professores de disciplinas ministradas nos anos finais do Ensino Fundamental acerca da deficiência intelectual, inclusão escolar e necessidades pedagógicas e dificuldades reais por eles vivenciadas na rotina diária em sala de aula.

Para apresentar a temática aqui abordada, o estudo está organizado da seguinte forma: a primeira seção trata do referencial teórico que aborda a deficiência intelectual, com destaque a aprendizagem de alunos com DI, a seguir é apresentada uma reflexão acerca da inclusão escolar, em especial sua relação entre sua bem elaborada teoria e sua desafiadora prática cotidiana; a segunda seção é a metodologia que descreve os procedimentos para realizar as entrevistas propostas pela pesquisa e a forma de tratamento e análise dos dados obtidos, como o universo amostral envolvido; na terceira seção, resultados e discussão, é apresentada a sistematização das respostas e apontamentos oriundos das entrevistas e sua articulação com outras pesquisas com abordagens comparáveis para, ao final, concluir com os achados desta pesquisa, na seção denominada considerações finais.

COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Certamente a forma como a deficiência intelectual é compreendida interfere nas condições oferecidas pela sociedade para que estas pessoas tenham acesso a bens e serviços. O conceito aqui considerado na compreensão de deficiência intelectual abrange o modelo biopsicossocial, o qual consiste em um modelo sistêmico, contextualista e multidimensional, que considera o indivíduo a partir de aspectos biológicos, sociais, familiares e emocionais.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional sobre Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e, no contexto escolar, os componentes da CIF mais utilizados são o da Atividade e o da Participação. O primeiro é descrito como a execução de uma tarefa ou ação pelo indivíduo, enquanto o segundo consiste no poder participar como os outros (OLIVEIRA *et al*., 2021). Esta abordagem busca aproximar os profissionais das áreas da saúde e da educação especial, no sentido de encaminhar a avaliação funcional do indivíduo com deficiência e o planejamento de intervenções, através de uma perspectiva positiva da condição, a qual, a partir do contexto da educação inclusiva, favorece a atualização e a ampliação das capacidades funcionais e a participação social do indivíduo na escola.

Sobre a conceituação de DI faz-se ainda necessário, abordar o consenso entre a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e Desenvolvimento (AAIDD, 2021), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e o CID-11, documentos que caracterizam DI como limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, originada durante o período de desenvolvimento, definido operacionalmente, como antes do indivíduo atingir a idade de 22 anos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Por sua vez, o DSM-5 conceitua a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) como um transtorno com início durante o período de desenvolvimento, que inclui tanto o nível intelectual, quanto déficits de comportamento adaptativo nos domínios conceitual, social e prático (APA, 2014). Além de caracterizar a DI como:

> A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades 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 e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2014, p. 72).

E por último, a décima primeira edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) define distúrbios do desenvolvimento intelectual como um grupo de condições etiologicamente diversas, originado durante o período de desenvolvimento, caracterizado pela definição de funcionamento intelectual e comportamento adaptativo ligeiramente abaixo da média (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021). Vale salientar que a CID-11 traz uma modificação importante que diz respeito ao termo utilizado que, até sua décima versão, era retardo mental.

É importante salientar que, no Brasil, o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico de deficiência intelectual, aprovado pelo Ministério da Saúde em 2020, já faz referência à CID-11 mesmo ela não estando ainda em vigor, o que aconteceria em 2022.

> O termo deficiência intelectual corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que deverá entrar em vigor em 2022, a DI é incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual, que correspondem a um amplo contingente de condições etiologicamente distintas. Sua definição envolve diversos aspectos relacionados ao conceito de inteligência, devendo sempre ser analisada no contexto da avaliação global do indivíduo (...) (BRASIL, 2020, p. 10).

Diante disso, a ótica médica considera os fatores biológicos da deficiência; por sua vez, o modelo social é uma condição dinâmica, substancialmente impactada pelo que o ambiente promove. No entanto, como mencionado, este estudo está pautado no modelo biopsicossocial por ser mais abrangente e levar em conta fatores biológicos, ambientais, psicológicos e sociais, todos intrínsecos ao aprendizado escolar e essenciais para impulsionar o desenvolvimento global do indivíduo.

Segundo Ferst e Nogueira (2025) a aplicação prática do conceito biopsicossocial na avaliação das pessoas com deficiência ainda é muito limitada, sendo comum o uso do modelo médico em detrimento de abordagens mais integrais, como a biopsicossocial, essas limitações representam barreiras

para a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. As autoras destacam a importância de que a avaliação das pessoas com deficiência ocorra de forma mais abrangente, envolvendo profissionais de diferentes áreas, proporcionando uma análise das condições de funcionalidade, participação social e interação com barreiras. Como também que as políticas públicas possam assegurar a aplicação do conceito biopsicossocial e a proteção dos direitos desse grupo, de forma efetiva.

Em suma, para a compreensão da DI, foi aqui considerada a concepção histórico-cultural, onde as interações sociais e culturais ocupam lugar de destaque no desenvolvimento das habilidades intelectuais de pessoas com ou sem deficiência. Na visão de Vygotsky (2022), a personalidade da criança com ou sem deficiência não é determinada pela deficiência ou sua ausência, mas sim por seu ambiente social e sua interação dialética consigo mesma e com os demais, ou seja, uma realização sociopsicológica. Sendo assim, pode-se entender que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos mediados principalmente pelas relações sociais. Vygotsky defendia que o problema primário do "deficiente" não é a deficiência sensorial ou neurológica em si, mas suas implicações sociais.

APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em se tratando de Teoria Histórico Cultural (THC) e aprendizagem de alunos com DI é preciso discutir o conceito de defectologia, termo usado na época de Vygotsky, final do século XIX e início do século XX, para se referir ao estudo de pessoas com deficiência. Para Vygotsky, a deficiência intelectual está relacionada ao modo como a criança se desenvolve, discordando das concepções que dão ênfase ao aspecto quantitativo e inato das funções cognitivas. Sobre a defectologia, para Vygotsky "qualquer defeito" dá origem a estímulos para a formação da compensação, e por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências deve incluir o controle dos processos de compensação e de substituição. Tais processos são formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (VYGOTSKY, 2022, p. 34). Sobre o processo de compensação Vygotsky afirma:

> A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou reduz-se devido ao defeito (VYGOTSKY, 2022, p. 39).

Outro ponto essencial da THC aponta que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e está condicionado à forma como se estabelecem as relações sociais e as exigências do meio, já que a necessidade da realização social da deficiência é um aspecto que leva à tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, as quais são criadas para o tipo humano normal

(VYGOTSKY, 2022). Na educação da criança com “atraso mental” é importante considerar como ela se desenvolve e não focar na sua deficiência, o “defeito”, mas sim na reação demonstrada pela personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, ou seja, como ela responde à dificuldade resultante dessa deficiência. Para o autor é importante entender que o organismo da criança se reorganiza, a personalidade se equilibra e acontece a compensação no seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2022).

Um conceito importante da THC que influencia na aprendizagem e que impulsiona a reflexão acerca da mediação deste processo, é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual se refere às habilidades que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente, ou seja, um adulto ou outra criança.

À luz do conhecimento atual, tais conceitos permanecem válidos e a importância da mediação para os alunos com DI ocorre por meio dos signos e instrumentos utilizados pelo professor no processo de aprendizagem destes sujeitos. Através dessa mediação, os alunos iniciam o processo de internalização dos conceitos, passando pelas fases da elaboração conceitual, até a apropriação do conceito científico, desenvolvendo então, as suas habilidades superiores. De todo modo, permanece claro que as mediações proporcionadas por professores ou alunos mais experientes são essenciais para a superação das barreiras encontradas pelos alunos com DI, no decorrer de todo o processo de aprendizagem.

Diante disso, na escolarização devemos considerar que as estratégias pedagógicas de aprendizagem de alunos com DI representam caminhos alternativos. Os quais necessitam de técnicas, métodos, formas, abordagens, estratégias especiais de instrumentos e signos culturais adaptados, ou seja, caminhos alternativos para a apropriação do conhecimento histórico e cultural, afinal a organização de situações que levam os alunos a pensar, resolver problemas, abstrair e generalizar é uma forma de promover o desenvolvimento de caminhos indiretos para a compensação do déficit intelectual (NORONHA; SILVA; SHIMAZAKI, 2023).

REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Em se tratando da escolarização dos alunos com DI, devemos considerar que a permanência destes e sua aprendizagem depende diretamente do respeito às diferenças e à diversidade humana, sendo este um dos pressupostos para uma inclusão efetiva, sendo assim:

> … um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade (FERREIRA, 2014).

Os alunos com DI precisam de atenção individualizada da escola, pois suas características cognitivas precisam ser consideradas, do contrário, a escola não consegue cumprir o objetivo de permitir seu desenvolvimento cognitivo e social. Na verdade, faz-se necessário considerar a evidência de que a realidade inclusiva, para que se concretize, depende de um maior envolvimento com o currículo e o projeto político pedagógico e, se isso não acontece nas escolas, estas atuam em sentido contrário à emancipação e à qualidade do ensino. Sendo fundamental a necessidade de adequações, que considerem a complexidade dos conhecimentos escolares, e que a escola busque estratégias que valorizem o aprendizado e o desenvolvimento de cada aluno.

Por sua vez, o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve ser considerado uma estratégia que favoreça a acessibilidade do aluno com DI, uma vez que tem a finalidade de estabelecer uma base de atuação e intervenção pedagógica, levando em consideração os objetivos que são planejados para a turma, podendo auxiliar o professor a planejar ações que possibilitem a participação do aluno com deficiência nas mesmas atividades aplicadas à turma, mesmo que seja necessário fazer adaptações (PLETSCH; GLAT, 2013). Trata-se de um planejamento individualizado, que considera as habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização, como também objetivos desejados em curto, médio e longo prazos, para o estudante, o qual deve ser avaliado e revisado periodicamente (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). As autoras também apontam que, para Vygotsky, a ZDP é um caminho de amadurecimento de novas funções cognitivas, nessa perspectiva e o PEI pode ser considerado a estratégia que direciona a esse caminho, sendo uma valiosa ferramenta ao professor.

Vale salientar que o trabalho escolar com alunos com DI, como também a elaboração do PEI, tem uma possibilidade maior de efetividade se apoiado pelo ensino colaborativo. Este está pautado na parceria entre o professor de ensino comum e o professor de educação especial, no qual as responsabilidades do ensino são compartilhadas (SANTOS; COSTA, 2020).

Por sua vez, o AEE é caracterizado pelo atendimento individualizado ou em pequenos grupos, o que favorece a identificação das habilidades e dificuldades de cada aluno. Na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), institui as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica em seu artigo 8, aponta que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, entre outras medidas, a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

Em suma, o trabalho colaborativo possibilita a elaboração e aplicação do PEI como resultado da parceria entre professores da sala de aula comum e da sala de AEE, que estabelece os ajustes necessários no currículo, ou seja, flexibilizações e estratégias pedagógicas com foco na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos em conversas pré-agendadas em ambiente natural e cotidiano dos professores entrevistados. Este cuidado é importante para manter o contexto do participante durante a entrevista. Foi ainda valorizado o fato de que as atitudes podem ser melhor compreendidas quando observadas no ambiente em que elas ocorrem (DENZIN; LINCOLN, 2005). A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, sendo estes fenômenos humanos parte da realidade social, pois o que distingue o ser humano é o pensar sobre o que faz e o interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2015). A escola consiste no ambiente natural dos fenômenos estudados nessa pesquisa, sendo, portanto, o local adequado para realização da pesquisa.

Este estudo tem como meta compreender como ocorre a inclusão dos alunos com DI em escolas municipais de João Pessoa a partir da identificação das concepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental acerca da DI, da inclusão escolar propriamente dita e das necessidades pedagógicas que desafiam este contexto. Uma vez que se percebe, na prática, que apesar dos professores compreenderem a importância da inclusão escolar desses alunos, ainda não conseguem desenvolver estratégias verdadeiramente inclusivas, no sentido de promover a acessibilidade do currículo e, consequentemente, a aprendizagem efetiva do aluno com DI.

Desta forma, foram escolhidas duas escolas da rede municipal de João Pessoa, PB, localizadas no bairro de Mangabeira, sendo uma onde a pesquisadora atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ambas oferecem Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º). Tal escolha ocorreu pela semelhança nas características socioeconômicas dos estudantes por elas atendidos.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada com roteiro preestabelecido, contendo um pequeno número de perguntas abertas e deixando o entrevistado livre para falar, tendo a possibilidade de acrescentar perguntas complementares para uma melhor compreensão do fenômeno investigado. Neste estudo, as entrevistas foram gravadas e continham questionamentos acerca dos dados pessoais e

profissionais dos professores, como: idade, tempo de experiência como professor na disciplina e com alunos com DI. Principalmente sobre concepção dos professores acerca da inclusão dos alunos e como compreendem a DI, as flexibilizações curriculares, bem como as dificuldades encontradas na disciplina em busca do desenvolvimento acadêmico e global destes alunos.

A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma delas com 950 alunos matriculados, sendo 44 com diagnósticos de deficiências ou Transtornos do Espectro Autista - TEA, ou seja, público da Educação Especial. Deste quantitativo, 16 estudantes apresentaram laudos de DI, sendo 11 matriculados nos anos finais do EF. A outra escola tem 940 alunos matriculados, sendo 69, público da Educação Especial, dos quais 25 apresentam laudos de DI. Nas duas escolas, todas as turmas dos anos finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º) tinham alunos com laudos, ou seja, de um total de 1.890 alunos, 41 (2,17%) tinham deficiência intelectual.

Participaram deste estudo, 10 professores dos anos finais do Ensino Fundamental de cada escola, cujo critério de inclusão foi ter alunos com deficiência intelectual nas turmas que lecionam. Todos concordaram em participar da pesquisa, analisando e assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) registrado sob o nº 69110223.6.00000.5187 no Comitê de Ética da UEPB.

Para interpretar os dados obtidos nas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que abrange a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. Para este autor, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que a fala é o objeto a ser observado.

Nas pesquisas do campo social, a análise de conteúdo consiste em um procedimento de pesquisa que desempenha um importante papel, isto porque, analisa com profundidade a questão da subjetividade, uma vez que que reconhece a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. Ao mesmo tempo que considera o rigor científico, por representar uma metodologia, a análise de conteúdo (AC) tem princípios e regras bastante sistematizados, os quais demandam recursos adequados para a análise sistemática de dados (FERREIRA, 2023). Sendo assim, a sistematização de dados consistiu dos seguintes passos: transcrição das entrevistas realizadas com os professores, organização do material disponível em categorias, a partir das respostas dadas pelos participantes.

Após a análise dos dados coletados nas entrevistas, emergiram as seguintes categorias, quais sejam: 2 relacionadas a compreensão dos professores sobre o que defini DI, a) dificuldade de aprender, aponta-se que o principal indicador é o desempenho escolar abaixo do esperado; b) comprometimento das habilidades cognitivas, na qual o déficit está presente apenas na esfera intelectual. No que diz respeito às concepções de professores sobre o que caracteriza a inclusão escolar 3 categorias foram identificadas: a) inclusão com ênfase no processo de socialização; b) inclusão efetuada a partir da

flexibilização curricular e por último c) a inclusão entendida como um processo que integra interações sociais e um currículo acessível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto ao perfil dos entrevistados, a faixa etária dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) variou entre 30 e 63 anos, com predomínio de 40% na faixa 40 a 49 anos, em ambas as escolas. Quanto ao gênero, 60% dos entrevistados eram mulheres e 40% homens (Tabela 1). Houve representatividade de pelo menos um professor de cada disciplina dos anos finais do EF, a saber: português, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, inglês, educação física e artes. Nas duas escolas, os professores entrevistados lecionam em pelo menos um ano do 6º ao 7º, mas em alguns casos lecionam em até quatro dos anos finais, na escola 1 apenas um professor não leciona do 6º ao 9º ano, enquanto na 2 apenas um o faz. Professores efetivos e prestadores de serviço também estão representados de forma equilibrada nesta pesquisa, cerca da metade em cada escola (Tabela 1).

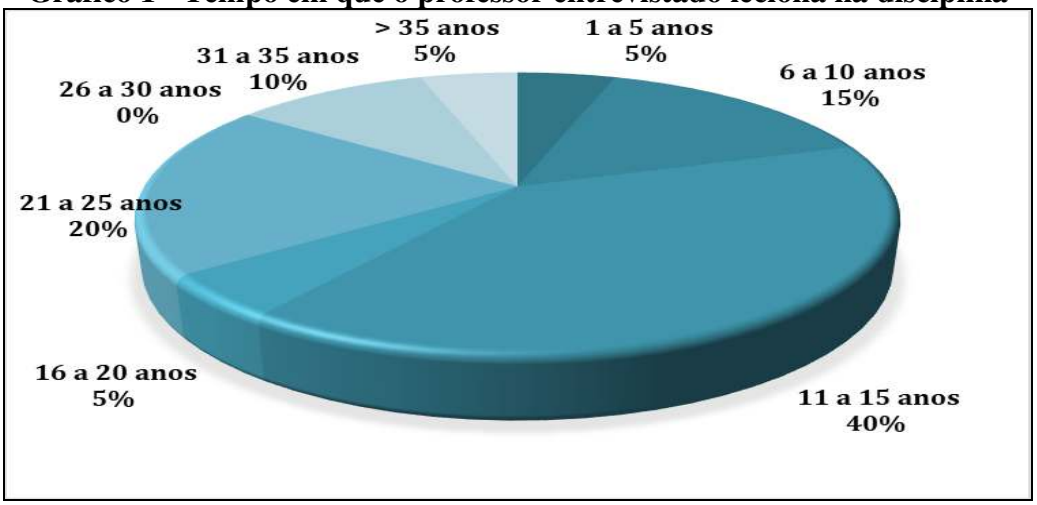
Tabela 1 - Perfil dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental entrevistados em duas escolas municipais de João Pessoa

Características		Escola 1 (n=10) *	Escola 2 (n=10)
Idade	30 a 39	30%	30%
	40 a 49	40%	40%
	50 a 59	20%	10%
	60 ou +	10%	20%
Sexo	Feminino	70%	50%
	Masculino	30%	50%
Ano que leciona	6º e 7º	40%	30%
	6º, 7º e 8º	10%	10%
	7º e 8º	10%	0%
	7º, 8º e 9º	10%	10%
	8º e 9º	20%	20%
	Apenas um ano	10%	20%
	6º, 7º, 8º e 9º	--	10%
Tipo de Vínculo	Efetivo	60%	50%
	Prestador de serviço	40%	50%

Fonte: Elaboração própria.
Nota: *Escola onde a pesquisadora leciona.

Quanto ao tempo de experiência dos docentes na disciplina em que leciona, oito deles estão entre 11 a 15 anos à frente da disciplina, considerando as duas escolas (n=20) e apenas 1 há mais de 35 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo em que o professor entrevistado leciona na disciplina

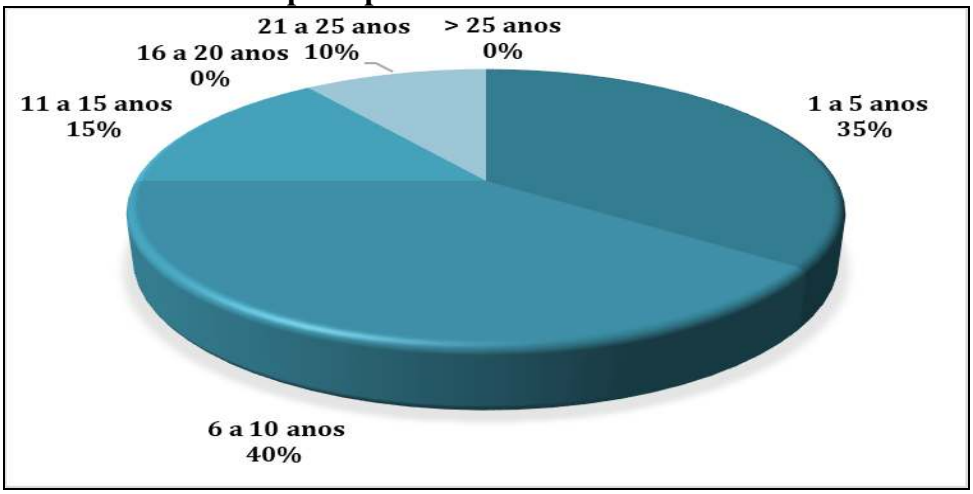


Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao tempo de experiência em sala de aula com alunos com DI, oito docentes têm de 6 a 10 anos de experiência, sete têm de 1 a 5 anos, três têm 11 a 15 e dois têm entre 1 e 5 anos (Gráfico 2).

O tempo de experiência de trabalho dos docentes com alunos com DI variou, sendo um número maior entre 6 e 10 anos, isto pode ser decorrente do aumento crescente do número de matrículas das pessoas com deficiências nas escolas públicas, ocorrido nestas duas últimas décadas, devido à legislação nacional e internacional e consequentemente, à mudança na concepção da sociedade acerca da educação das pessoas com deficiência.

Gráfico 2 - Tempo em que o professor entrevistado leciona na disciplina para alunos com deficiência intelectual



Fonte: Elaboração própria.

A partir das falas dos professores e com objetivo de analisar as principais concepções que estes têm acerca da inclusão escolar e da aprendizagem dos alunos com DI, foram identificadas diferentes

formas de percepção do público-alvo pelos docentes. Esta abordagem ressalta a necessidade, além do conhecimento do método AC, que o pesquisador tenha domínio do referencial teórico relacionado ao assunto da sua pesquisa. Tal condição é fundamental para que seja possível ao pesquisador realizar inferências na busca de informações latentes, confirmadas pela análise das gravações e notas registradas durante as entrevistas, trazendo contribuições para o campo ao qual se dedica (FERREIRA, 2023).

Portanto, diante das respostas obtidas através das entrevistas e levando em consideração a análise de dados defendida por Bardin (2016), as ideias apresentadas pelos professores foram agrupadas em categorias, considerando as seguintes metas: analisar as concepções sobre inclusão escolar e analisar as concepções acerca da DI, de acordo com o Tabela 2.

Tabela 2 - Concepções dos professores sobre inclusão escolar e deficiência intelectual

Eixo de inspiração	Objetivos específicos	Categorias	(%)
Como você define Inclusão Escolar?	Analisar as concepções acerca da inclusão escolar	Incluir como forma de socialização (Participar das atividades como todos os alunos, mas com pouca ênfase na aprendizagem)	20
		Incluir pessoas com DI fazendo uso da flexibilização (Inclusão com foco na aprendizagem)	30
		Incluir o aluno com DI com foco na aprendizagem e na socialização (Socializar com os colegas, aprendizagem de todos inclusive do professor)	50
Como você define Deficiência Intelectual?	Analisar as concepções acerca da DI	Dificuldade de aprender (Não aprende como os outros)	25
		Comprometimento nas habilidades cognitivas	75

Fonte: Elaboração própria.

Algumas das falas dos 20 participantes da pesquisa, aqui nomeados P1 a P20, foram utilizadas para reforçar concepções acerca da análise e interpretação dos dados obtidos. Em se tratando da concepção de inclusão escolar, foram categorizados três grupos, o primeiro é aquele no qual o processo de incluir representa uma forma de socialização. Neste caso, as falas indicam que são priorizadas as interações, para análise foi considerada a ênfase dada no discurso aos termos “interagir, participar, respeito” e suas derivações, como também expressões do tipo “participar de todo contexto educacional”. No discurso dos professores estava presente a participação dos alunos com DI da mesma forma como todos os demais, mas com pouca ou nenhuma menção a sua aprendizagem. Entre todos os participantes, apenas 20% (quatro) apresentaram essa concepção em suas falas.

> Pra mim a inclusão é colocar esses alunos, que tenham acesso a uma turma da idade deles, inserir eles dentro do convívio social de pessoas da faixa dele, para que tenham as mesmas oportunidades (P6, 2023).
>
> É fazer parte, se integrar, socializar (P12, 2023).
>
> É uma tentativa de socialização dos alunos com necessidades especiais, sejam físicas ou intelectuais (P18, 2023).

Desta forma, é demonstrado que estes professores consideram a inclusão escolar como um processo que foca na socialização dos alunos com deficiência intelectual. Na verdade, diferente do esperado, não há referência ao conhecimento sobre metodologias e estratégias que favoreçam a verdadeira aprendizagem do aluno com DI. De modo que as falas perpassam uma indevida negligência da responsabilidade no processo de aprendizagem propriamente dito, afinal o aluno apresenta condições de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, não apenas capacidade de socialização, como descrito por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010):

> Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual, um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta no que diz respeito ao raciocínio. Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas, as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 7).

Como mencionado, uma abordagem pedagógica baseada apenas na socialização do aluno com DI, limita o investimento, por parte dos professores, em estratégias que proporcionem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, não estimulando a superação de suas dificuldades de aprendizagem. Essa compreensão da deficiência intelectual reflete a concepção médica, ainda muito presente na escola, de modo que enfatiza as limitações intelectuais que estes alunos apresentam e desconsidera as possibilidades de aprendizagem destes, tal concepção influencia as condições que precisam ser criadas pela escola para a efetiva aprendizagem dos alunos com DI.

O segundo grupo foi formado por falas que denotam compreender a inclusão como o processo de incluir pessoas com DI fazendo uso da flexibilização, dando maior importância a sua aprendizagem e menor ao processo de socialização. Foram consideradas expressões como “participar efetivamente das aulas”, “acesso ao conhecimento”, um grupo de 30% (seis) dos professores apresentaram respostas que demonstraram essa concepção, entre elas:

> Ter um olhar diferenciado para cada criança e dificuldade, que possa aprender dentro de suas condições, alunos com e sem laudo (P1, 2023).
>
> É fazer com que os alunos desenvolvam seu intelecto, de acordo com a dificuldade que ele tem, dentro do convívio com os colegas, faz com que ele desenvolva, não que ele chegue a uma aprendizagem igual aos outros, mas que ele que chegue ao nível dele (P4, 2023).
>
> É que a escola dê acesso ao mínimo de condições para que o aluno tenha a sua liberdade de aquisição do conhecimento, condições como ter intérprete de libras, o aluno com deficiência

> visual ter materiais que possibilitem o acesso ao conhecimento, deficiência intelectual ter um suporte, nem que seja aulas extras que auxiliem ele e o professor (P11, 2023).

Por sua vez, 30% dos entrevistados dão ênfase à aprendizagem e parecem fazer uso de interações sociais como facilitadoras da aprendizagem. Os professores que apresentam essa concepção colocam a responsabilidade da aprendizagem apenas no aluno e enfatizam as suas limitações, pois não visualizam as possibilidades de desenvolvimento que as interações entre os pares criam.

O terceiro e último grupo consistiu por respostas que apontavam para o processo de incluir com foco na socialização e na aprendizagem, sendo enfatizada a socialização com os colegas de forma que todos aprendessem, incluindo o professor. Do total de professores, 50% (dez) apresentaram elementos em suas falas que demonstravam preocupação com estes dois processos. A exemplo seguem algumas falas:

> São modos de tentar incluir os alunos que têm limitações, sejam elas visuais, intelectuais, todas as áreas, não só em relação à sala aula, mas afetivamente, socialmente, até o cuidado na aula (P5, 2023).
>
> A inclusão escolar, acredito que ainda não é uma realidade, mas a gente vem evoluindo muito, incluir é fazer com que os alunos com alguma deficiência participem das aulas, interajam e consigam também ter sua aprendizagem (P10, 2023).
>
> … fornecer a essas crianças e adolescentes, um espaço de desenvolvimento seja ele social, cognitivo, afetivo. Possibilitar esse lugar para o desenvolvimento dessas habilidades. A aprendizagem é importante, mas o social é muito importante também, não só para as crianças com deficiência, aqueles que não tem deficiência precisam desse contato, desse convívio também (P15, 2023).

As falas destes professores revelam sua percepção de que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e os processos de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos têm peso igual na compreensão da inclusão escolar dos alunos com DI. Felizmente este grupo parece mais propício a contribuir para a verdadeira inclusão escolar.

Nesse sentido, é necessário considerar que o aprendizado tem como elemento essencial, a criação da zona do desenvolvimento proximal, e que o aprendizado desperta vários “processos internos de desenvolvimento”, estes se formam quando existe a interação da criança com as pessoas em seu ambiente e também quando se estabelece a cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2007). No caso os professores que compartilham a concepção de inclusão escolar, consideram importantes os aspectos da aprendizagem e da socialização e é provável que as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com os alunos com DI favoreçam o desenvolvimento de conhecimento destes, uma vez que devem envolver situações educacionais que estimulem as trocas entre os pares e consequentemente o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Assim é preciso considerar que a inclusão escolar de alunos com DI refere-se à criação de estratégias pedagógicas aplicadas a todos os alunos, dessa forma a informação transmitida pelo professor torna-se conhecimento compartilhado, consistindo em um processo padronizado, mas "desenhado e direcionado a cada um dos alunos" e que considera as necessidades de todos, no caso específico do aluno com DI esse processo de aprendizagem é mais eficaz com a manipulação de materiais específicos e, certamente, o uso desses materiais também é útil para alunos sem DI. Assim, o ambiente escolar representa um espaço onde as diferenças pessoais são partilhadas (ALBÁN; NARANJO, 2020).

Compartilhando dessa concepção, Ranbir (2024) afirma que a educação inclusiva se baseia na concepção de que todo indivíduo tem o direito à educação de alta qualidade em um ambiente que valoriza a diversidade, promove a equidade e fomenta o pertencimento. Sendo assim é compreendida como uma filosofia e abordagem de ensino e aprendizagem que visa garantir a todos os alunos, oportunidades significativas de participar e se beneficiar da educação estando incluídos, nesse processo, os alunos com deficiências ou necessidades diversas de aprendizagem. O autor também considera que a diversidade enriquece a experiência de aprendizagem para todos os alunos. Para ele, cada indivíduo tem o potencial de aprender, crescer e ter sucesso, basta que sejam oferecidos o suporte e as oportunidades necessárias (RANBIR, 2024).

Por sua vez, o objetivo de analisar as concepções que os professores apresentam acerca da DI, foi delimitado em duas categorias, uma em que 25% (cinco) dos professores entrevistados entendem DI como uma dificuldade de aprendizagem, onde o aluno não aprende da maneira como os demais. Exemplos de respostas que indicavam essa concepção foram:

> Aquele aluno que de certa forma não compreende a matéria ou situação que está no contexto na sala de aula, pode ser que ele tenha o intelecto mais lento, entenda, mas não compreende, ou não compreende nada, está ali só fazendo parte da sala de aula, fazendo parte da inclusão social (P13, 2023).
>
> …os que têm mais dificuldade, do entendimento, da lógica do raciocínio (P17, 2023).
>
> Eu acho que é a dificuldade de aprendizagem (P14, 2023).

Nesta categoria há uma concepção da DI como centrada no aspecto intelectual e o principal indicador comportamental seria o desempenho escolar incongruente com o esperado para o marco de desenvolvimento. Porém, considerando os critérios estabelecidos pela AAIDD e a APA, entende-se que o comprometimento nas habilidades adaptativas, seja no âmbito conceitual, social ou prático é o elemento mais relevante para a identificação da deficiência e sobretudo para o planejamento dos suportes no contexto educacional. Esta compreensão apresentada pelos professores pode induzir a

suspeitas incorretas da presença de deficiência intelectual, visto que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a uma série de variáveis, de ordem social, pedagógica, individual e o entendimento do que está subjacente ao desempenho escolar insuficiente é imprescindível para a escolha apropriada da intervenção pedagógica (HAMMALIL-NÁJERA; MARTÍNEZ-IGLESIAS; MOLINA-SAORÍN, 2024).

A outra categoria abrange 75% (quinze) dos professores que demonstraram em suas falas, compreender que as pessoas com DI têm comprometimento nas habilidades cognitivas, como nos exemplos abaixo:

> O que entendo é que tem a dificuldade na cognição, é mais lento na aprendizagem, que mexe no intelectual, tem outro processo de aprendizagem (P9, 2023).
> São as limitações de âmbito do intelecto mesmo, pode ter limitação no intelecto e ser inteligente (P5, 2023).
>
> Quando o aluno tem uma dificuldade de assimilação dos conteúdos, tanto no contexto educacional, como familiar, obediência, conceitos, mesmo a família explicando, ele não compreende como respeitar as regras de convivência (P3, 2023).
>
> É diferente de apenas de uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, seria um déficit cognitivo mesmo, como você aprende as coisas, os assuntos do seu entorno de um modo geral, é uma percepção diferente, uma capacitação diferente também (P12, 2023).
>
> Seria uma pessoa que não estaria com as habilidades e competência dentro do que seria esperado para aquela faixa etária, só que é algo muito complexo a gente avaliar, dizer que uma pessoa tem deficiência intelectual, sinceramente eu não sei como dizer isso, cada criança tem seu tempo de aprendizagem, seu ritmo, cada pessoa é única, e aí você chegar e dizer que tem deficiência é uma avaliação bem subjetiva. Que parâmetros foram usados? Foi comparado com o que? O que seria o normal? Será que realmente a pessoa é deficiente, tem algum problema cognitivo ou não teve acesso à informação (P15, 2023).
>
> São as limitações do desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação, raciocínio lógico, que estão vinculadas a algum trauma ou doença genética (P18, 2023).

Quanto à compreensão acerca da deficiência intelectual, os professores demonstraram uma concepção superficial, ainda em processo de construção, apesar de 65% deles terem mais de 5 anos de experiência em lecionar para alunos com DI.

Quando se analisa o contexto dos alunos com deficiência intelectual, este quadro aponta para dificuldades específicas, por parte das escolas e dos professores, sendo apresentadas pelos próprios docentes, dificuldades que abrangem desde a formação preliminar até a continuada, a escassez de materiais, tempo para planejamento, número de alunos por turma (SANTOS *et al*., 2024).

Quanto à formação docente Rosero-Calderón *et al*. (2021) constataram que os professores necessitam de formações frequentes e que a carência destas, favorece uma atitude de exclusão em relação aos alunos com DI. Afinal, pela falta de preparação adequada para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, os professores se mostraram indecisos quanto à sua inclusão em sala de aula. É preciso considerar que os professores reconhecem o próprio despreparo, assim como neste estudo,

docentes colombianos entrevistados reconheceram a importância de educar os alunos com DI, no entanto desconhecem estratégias pedagógicas que possam ser implementadas nessas situações (ROSERO-CALDERÓN *et al*., 2021), o que é lamentável nos dias de hoje.

Em se tratando da qualidade da educação oferecida aos alunos com DI, sabe-se que ela depende tanto de políticas públicas destinadas a eles, quanto do olhar atento do professor para esse público e sua compreensão sobre a DI, pois só com aprofundamento e interesse no assunto, ele poderá refletir sobre mudanças em suas práticas em sala de aula, como defendido por Brito e Flores (2023). De forma semelhante, Padilla, Padilla (2022) registram consenso nas respostas dos entrevistados quando declaram que os alunos com deficiência devem receber o mesmo tratamento que seus colegas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais se forem incluídos na sala de aula regular, afinal isso reflete o reconhecimento dos benefícios da educação inclusiva.

Por sua vez, o percentual de professores que simplificam a DI apenas como uma dificuldade de aprendizagem foi pequeno (25%). Isso denota que tanto o desconhecimento dos aspectos cognitivos envolvidos na DI, como também o fato do conceito da DI e suas características não estarem totalmente esclarecidos, consistem em fatores que influenciam nas práticas pedagógicas que são pensadas para estes alunos. Isso claramente aponta para a necessidade de maior investimento para implementar eficientes práticas cotidianas, bem como políticas públicas no que tange a necessidade de uma inclusão escolar prática e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como propósito refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração a teoria histórico cultural e uma visão biopsicossocial.

Foi aqui demonstrado que a vivência de sala de aula, o aprendizado efetivo, a busca pela diversificação nas formas de ministrar os conteúdos em cada etapa, dependem de uma prática docente constantemente aprimorada, a qual exige que o professor busque aprofundar a reflexão sobre seu trabalho com os alunos com deficiências, bem como valorizar a percepção de particularidades destes alunos.

Os resultados mostraram que os professores participantes da pesquisa têm concepções acerca da inclusão escolar que se baseiam em dois processos correlacionados: a socialização e a aprendizagem. A pesquisa revelou que a compreensão da maioria dos professores entrevistados acerca da deficiência

intelectual ainda precisa ser aprimorada, pois sua percepção não contempla todos os aspectos cognitivos, adaptativos e sociais presentes na DI.

A formulação eficaz de políticas educacionais exige pesquisa aprofundada e envolvimento das partes interessadas. Os resultados aqui obtidos confirmam a necessidade de que investimentos em políticas públicas favoreçam a formação continuada dos professores como forma de aperfeiçoar a compreensão que estes têm da deficiência intelectual, bem como aprimorem substancialmente suas estratégias envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com DI, em especial nos anos finais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington: AAIDD, 2021. Disponível em: <www.aaidd.org>. Acesso em: 23/01/2025.

ALBÁN, J.; NARANJO, T. "Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal". **593 Digital Publisher CEIT**, vol. 5, n. 4, 2020.

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Almedina, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

BRASIL. **Protocolo para Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <www.saude.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/12/2024.

BRITO, G. A.; FLORES, M. M. L. "A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 48, 2023.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

FERREIRA, S. "A análise de conteúdo: um método para a análise de dados em pesquisas qualitativas". **Revista Pesquisa Qualitativa**, vol. 11, n. 26, 2023.

FERREIRA, W. "Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?" **Cadernos Cenpec**, vol. 3, n. 2, 2014.

FERST, M. C.; NOGUEIRA, S. C. S. “Deficiência: uma abordagem legal e biomédica no contexto brasileiro”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 21, n. 61, 2025.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. -R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

HAMMALIL-NÁJERA, Y.; MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M. A.; MOLINA-SAORÍN, J. “Alumnos con bajo desempeño funcional: percepción de los profesores sobre su práctica pedagógica” Artículos. **Educação e Sociedade**, vol. 45, 2024.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. “Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas”. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

NORONHA, A. M.; SILVA; S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. “A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 18, 2023.

PADILLA, S. P. P.; PADILLA, E. M. “Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual”. **Estudios Pedagógicos**, vol. 48, n. 1, 2022.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. “Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar”. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

RANBIR, D. R. “Inclusive Education Practices for Students with Diverse Needs”. **Innovative Research Thoughts**, vol. 10, n. 1, 2024.

ROSERO-CALDERÓN, M. *et al*. “Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual”. **Revista Unimar**, vol. 39, n. 1, 2021.

SANTOS, C. E. M.; COSTA, L. K. “O que é Ensino Colaborativo?” **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 26, n. 4, 2020.

SANTOS, K. C. L. *et al*. “Refletindo sobre flexibilização curricular e inclusão de alunos com deficiência intelectual”. **Anais do V Congresso Nacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande: UEPB, 2024.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. “Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: an emerging consensus”. Siglo Cero, vol. 52, n. 3, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: Editora da UNIOESTE, 2022.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 21 | Nº 61 | Boa Vista |2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima