

## **OS SIGNIFICADOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma análise durante o processo formativo em Educação Especial**

LOS SIGNIFICADOS DA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: un análisis durante el proceso de formación en Educación Especial

THE MEANINGS OF INTELLECTUAL DISABILITY: an analysis during the training process in Special Education

André Luiz Corrêa de Brito<sup>1</sup> 

Cláudia Castro de Carvalho Nascimento<sup>2</sup> 

Andrea Soares Wuo<sup>3</sup> 

### **Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado com estudantes de um curso de licenciatura em Educação Especial acerca de suas compreensões sobre o estudante com deficiência intelectual e o seu desenvolvimento educacional. Realizamos uma reflexão sobre a Educação Inclusiva como princípio da educação, chamando a atenção para o cuidado como elemento presente na prática pedagógica. Na sequência, refletimos sobre a concepção de deficiência no contexto social, sob a lente dos estudos críticos da deficiência. Apresentamos a concepção de deficiência intelectual, inspirada na obra de Vigotski, para compreender o estudante no processo educacional e a formação do educador especial. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumento de produção de dados a aplicação de um questionário de opinião. A análise dos resultados se deu mediante análise de conteúdo. Os resultados mostram que a identidade da pessoa com deficiência intelectual, no processo de desenvolvimento educacional, é vista como contrastiva, aprisionada a sua própria condição pela autoridade do discurso determinista do professor, que, pela ausência de conhecimento sobre o seu papel e a importância de sua atuação na escolarização da pessoa com deficiência intelectual, está sujeito ao discurso impositivo, produzido institucionalmente, promovendo sua exclusão na interação com seus pares e na participação ativa de um saber compartilhado e valorizado.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Prática Pedagógica. Deficiência Intelectual

### **Resumen**

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: alcbrito@furb.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: cccnascimento@furb.br

<sup>3</sup> Professora titular da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: awuo@furb.br

### **Como referenciar este artigo:**

BRITO, André Luiz Corrêa de; NASCIMENTO, Cláudia Castro de Carvalho; WUO, Andrea Soares. Os significados da deficiência intelectual: uma análise durante o processo formativo em Educação Especial. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e8048, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8048>

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con estudiantes de un curso de licenciatura en Educación Especial sobre sus comprensiones acerca del estudiante con discapacidad intelectual y su desarrollo educativo. Realizamos una reflexión sobre la Educación Inclusiva como principio de la educación, destacando la importancia del cuidado como elemento presente en la práctica pedagógica. A continuación, reflexionamos sobre la concepción de la discapacidad en el contexto social, bajo la lente de los estudios críticos de la discapacidad. Presentamos la concepción de la discapacidad intelectual, inspirada en la obra de Vigotski, para comprender al estudiante en el proceso educativo y la formación del educador especial. La investigación, de enfoque cualitativo, utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario de opinión. El análisis de los resultados se realizó mediante análisis de contenido. Los resultados mostraron que la identidad de la persona con discapacidad intelectual, en el proceso de desarrollo educativo, es vista como contrastante, atrapada en su propia condición por la autoridad del discurso determinista del profesor, quien, por la falta de conocimiento sobre su papel y la importancia de su actuación en la escolarización de la persona con discapacidad intelectual, está sujeto al discurso impositivo, producido institucionalmente, lo que promueve su exclusión en la interacción con sus pares y en la participación activa de un saber compartido y valorado.

**Palabras clave:** Educación Especial. Práctica Pedagógica. Discapacidad Intelectual.

### **Abstract**

This article presents the results of a study conducted with students of a Special Education teacher training course regarding their understanding of students with intellectual disabilities and their educational development. We reflect on Inclusive Education as a fundamental principle of education, emphasizing the importance of care as an element in pedagogical practice. Following this, we discuss the concept of disability in the social context through the lens of critical disability studies. We present the concept of intellectual disability, inspired by Vygotsky's work, to understand the student in the educational process and the formation of special educators. The research, which employed a qualitative approach, used an opinion questionnaire as a data collection tool. The analysis of the results was conducted through content analysis. The findings indicate that the identity of individuals with intellectual disabilities, in the context of educational development, is viewed as contrasting, confined to their own condition by the deterministic discourse of the teacher. This is due to the teacher's lack of knowledge about their role and the importance of their involvement in the education of individuals with intellectual disabilities, leaving them susceptible to an institutionalized, imposed discourse that fosters exclusion in peer interactions and in the active participation of shared and valued knowledge.

**Keywords:** Special Education. Pedagogical Practice. Intellectual Disability.

### **Introdução**

O educador que está imerso em processo contínuo de formação, busca adotar a prática do registro de suas reflexões (Freire, 2008). Segundo o autor (2008), o processo de registro torna-se um ritual sistemático, que sustenta a ação do professor e faz parte da formação de um profissional que cria e dá significado as suas ações. Esses significados, quando compartilhados por meio do diálogo, conduzem à

consciência coletiva e à construção de conhecimento (Freire, 2008).

Ao encontro das discussões sobre esse percurso de registro e construção de conhecimento, Freire (2008) discorre, ainda, sobre o ato de estudar-refletir e enfatiza atividades cotidianas do educador. Esse processo envolve a observação e a reflexão sobre diversos aspectos do próprio indivíduo e do seu coletivo, considerando tanto as ações realizadas por eles quanto a realidade que os cerca. Essa atividade não é de natureza passiva, pelo contrário, ela se desenvolve em meio a discordâncias, falta de compreensão e desencontros. Entretanto, seu significado é inestimável, uma vez que serve de base para as construções teórica e prática. Esse percurso possibilita transformar as concepções e ações pedagógicas adotadas pelo educador.

Severino (2016, p. 25) apresenta uma equação fundamental que orienta a proposição de Freire (2008): "Ensinar e aprender = conhecer / Conhecer = construir o objeto / Construir o objeto = pesquisar / Pesquisar = abordar em suas fontes primárias". Sob essa perspectiva, compreendemos que esse processo surge da participação ativa do educador e não de uma representação mental passiva.

Do mesmo modo, Alarcão (2011, p. 44) reforça que a noção de educador reflexivo "baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores". Portanto, a essência do educador que reflete sobre suas práticas está em sua ação criativa para transformar o objeto a partir de sua análise.

A partir dos apontamentos iniciais, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como ocorre o processo de formação de educadores reflexivos na área da Educação Especial. O foco esteve na análise das concepções sobre a deficiência intelectual de estudantes<sup>4</sup> matriculados em um curso de Licenciatura em Educação Especial de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina.

Para fundamentação dessa análise, apresentamos um recorte dos estudos prévios sobre a compreensão de deficiência, deficiência intelectual, Educação

---

<sup>4</sup> Apesar de não ter sido submetido ao comitê de ética, a geração de dados apresentou aos participantes as questões relacionadas ao anonimato e confidencialidade dos dados, bem como recebeu o consentimento dos participantes.

Especial e a formação do educador especial. Desta forma, esperamos contribuir, sob a perspectiva crítica, com a reflexão sobre a prática pedagógica do educador especial, em sua atuação junto da pessoa com deficiência intelectual.

## 1 Estudos sobre deficiência

Em "Sociologia da deficiência", López e Fernández (2016, p. 181) definem esse campo de estudo como uma especialidade que analisa o fenômeno da deficiência no contexto social. Os *Disability Studies (que trataremos como estudos da deficiência)*, campo que incorpora a Sociologia da Infância, estão em ascensão e surgem de forma heterogênea, com movimentos políticos e investigações nacionais e internacionais, a partir dos anos 1970. Para os autores (2016, p. 181) a deficiência é compreendida como construção social "[...] desde sua definição até sua manutenção<sup>5</sup> [tradução livre dos autores]".

Os estudos da deficiência vinculam-se aos estudos culturais e de identidade e possuem uma intenção política de ruptura do discurso hegemônico biomédico. Os pesquisadores desse último campo analisam expressões que demarcam essa posição, assumindo a categoria deficiência para defender uma identidade que se diferencia da maioria da população. Já os estudos da deficiência analisam as compreensões da deficiência em diferentes modelos, perpassando o modelo médico e o modelo social de deficiência (Davis, 2013).

O modelo médico, também definido como modelo da tragédia pessoal por Oliver (1990), entende a deficiência como um fenômeno patológico, prevendo a sujeição do corpo com impedimento para ações de reabilitação. Sua intenção é o ajuste da pessoa com deficiência no exercício das mesmas funções de pessoas sem deficiência. Trata-se de concepções transformadas em normas e efetuadas de forma rigorosa, denominada pelo autor como Ideologia da Normalização (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; França, 2014; Gaudenzi; Ortega, 2016).

Em consonância com as discussões acima, pode-se inferir que os efeitos da ideologia corporal para pessoas com diferenças corporais é a estigmatização do que

---

<sup>5</sup> "desde su definición hasta su mantenimiento".

é considerado deficiência, marca corporal, visto que esses sujeitos passam a ser categorizados por meio de atributos e estereótipos depreciativos. A pessoa com deficiência é compreendida como um ser humano incompleto e inferiorizado por sua diferença, sendo, portanto, estigmatizada em suas relações sociais (Goffman, 2004).

Durante os anos de 1970, movimentos sociais em diferentes países, inclusive no Brasil, contribuíram para o engajamento político das pessoas com deficiência. Conhecidos como *Disability Rights Movement*, estes movimentos “reivindicavam igualdade de oportunidades e de direitos” para as pessoas com deficiência em diversas áreas, como educação, saúde e trabalho (Gaudenzi; Ortega, 2016, p. 3062).

No mesmo período, surge a primeira organização política de pessoas com deficiência, denominada de Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS). Localizada no Reino Unido, foi liderada por Paul Hunt e apoiada pelos professores com deficiência física Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein. A UPIAS tinha como objetivo compreender o fenômeno social da deficiência sob a perspectiva crítica, defendendo a tese de que a deficiência é produto de uma sociedade que produz barreiras incapacitantes e ignora a diversidade humana (Oliver, 2013).

Nesse contexto, o modelo social da deficiência constitui-se como forma de contraposição ao modelo médico, apresentado anteriormente, discutindo os posicionamentos de uma sociedade desajustada e insensível que, regida pela ideologia do modelo médico, oprime e exclui as pessoas com deficiência por suas diferenças. O modelo social não nega as diferenças da pessoa com deficiência, mas defende uma compreensão subjetiva que faz parte da formação da identidade. Nessa seara, a diferença é considerada como um fenômeno cultural, que promove o sentido de comunidade aos que vivem a experiência singular de ser deficiente (Oliver, 2013).

Para López e Fernández (2016, p. 184), “não é possível integrar ou articular sem antes diferenciar [tradução livre dos autores]”. A partir da perspectiva feminista, surge uma segunda geração de pensadores do Modelo Social de Deficiência, que, segundo Diniz (2007), superou a visão de que, sem barreiras, as pessoas com deficiência não precisam de auxílio ou suportes. A teoria feminista compreende que o cuidado faz parte das demandas de justiça social e que as relações de dependência

são inevitáveis na vida social de qualquer pessoa.

Nesse sentido, de acordo com Oliver (2013), a partir dos anos 2000, o Modelo Social tornou-se o veículo para o desenvolvimento de uma consciência coletiva da deficiência e ajudou a fortalecer os movimentos para identificar e erradicar as barreiras sociais que são comuns para pessoas com deficiência. Os meios de comunicação começaram, gradativamente, a mudar sua percepção sobre a deficiência; serviços e estruturas públicas, vagarosamente, tornam-se acessíveis e o sistema jurídico passou a legalizar atitudes como a discriminação. Para o autor:

É claro que houve algumas barreiras que se revelaram, e continuam a revelar, muito mais intratáveis. A hegemonia da educação especial quase não foi contestada nas escolas, embora no ensino superior tenham sido removidas algumas barreiras incapacitantes. O modelo social também quase não afetou o sistema de emprego porque, embora tenha identificado muitas das barreiras incapacitantes no mercado de trabalho internacional e no comportamento dos empregadores, as soluções oferecidas basearam-se geralmente num modelo individual de deficiência (Oliver, 2013, p. 3).

Apesar de o modelo social apresentar um modo diferente de compreender a deficiência, para além do modelo médico hegemônico, há muito para ser analisado e refletido sobre a identidade da pessoa com deficiência na sociedade. Um dos principais argumentos está nas múltiplas identidades que existem nas deficiências, pois as pessoas com deficiência não fazem parte de um grupo unitário. Cada indivíduo possui características próprias, como raça, gênero, sexualidade e idade, entre outras, que representam a complexidade de cada ser humano (Oliver, 2013).

Portanto, a compreensão sobre a deficiência deve analisar que ela carrega um conceito mutável e que deveria evidenciar a singularidade do sujeito. Mesmo pertencendo a determinados grupos sociais que podem possuir similaridades consigo e entre si, a identidade da pessoa diferencia-se por suas necessidades e escolhas individuais, bem como sua relação com suas diferenças corporais. Contudo, como membro de uma sociedade, a garantia por uma convivência digna e de com acesso aos bens sociais deve ser realizado (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Oliver, 2013; López; Fernández, 2016).

### **1.1 Deficiência intelectual**

Ao longo da história, a deficiência intelectual assumiu diferentes significados. Sua representação, contudo, apesar das diferenças, sempre manteve um caráter pejorativo e estigmatizante, fundamentado na ideologia da normalização do desenvolvimento humano. Terminologias como “idiotas”, “anormais” e “retardados”, anteriormente utilizadas no discurso médico e científico, refletem não apenas os conhecimentos da época sobre essa condição, mas também posicionamentos políticos (Borges, 2011).

Segundo Borges (2011), a deficiência intelectual foi considerada, por muito tempo, como a única patologia mental da infância. No século XVIII, por exemplo, termos como “idiota”, “imbecil” e “cretino” passam a ser utilizados para descrever pessoas com deficiência intelectual com condições incuráveis, explica o autor (2011). No início do século XIX, segundo Borges (2011), surgem os primeiros movimentos de classificação entre alienação mental e deficiência mental e a construção das primeiras escolas para os então classificados “anormais”, anexas aos hospitais psiquiátricos na tentativa de reverter o quadro clínico.

Somente a partir do século XX, com o desenvolvimento da psiquiatria infantil e a pressão de médicos como Alfred Binet, na França, é que as dificuldades escolares passam a ser debatidas de forma mais sistematizada (Zazzo, 2010). As primeiras escolas e classes especiais de aperfeiçoamento, institucionalizadas na época, segundo o autor (Zazzo, 2010), exigiam que a seleção se realizasse a partir de exame médico e pedagógico. Nesse período, termos como “débil”, “idiota”, “imbecil” e “degenerado” estavam presentes nos diagnósticos.

Para Zazzo (2010), Alfred Binet desenvolve um teste de classificação para definir e criar as condições de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual, o teste de Binet-Simon. Só então definiu-se os graus de comprometimento em relação ao desempenho escolar associados à noção de inteligência. No Brasil, passou-se a utilizar o termo “anormal” como parte da classificação da inteligência. Segundo Borges (2022, p. 57- 58):

[...] chama a atenção a quantidade de termos usados para se referir à anormalidade, no que concerne ao critério da inteligência: *retardados*,

*ineducáveis, debilidade mental hereditária, débeis mentais, imbecibilidade profunda, imbecis, idiotia absoluta, cretinos, idiotas, imbecildiade, oligofrenia, crianças mentalmente deficientes, atrasos de desenvolvimento mental, abobalhados, fracos de ideia, fracamente dotados, dentre outros termos.*

Para a autora (2022), o uso do termo anormal começou a ser criticado no contexto educacional brasileiro nos anos de 1930, por Helena Antipoff, idealizadora da sociedade Pestalozzi. Antipoff critica seu uso por ser depreciativo e sugere a troca pelo termo excepcional, como forma de organização e para evitar o uso de palavras estigmatizadoras. Contudo, somente nos anos de 1950 é que o termo aparece nos documentos educacionais brasileiros.

## **1.2 Classificação atual da deficiência intelectual**

A partir da segunda metade do século XX, o termo deficiência intelectual passou a ser utilizado com a contribuição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Harris, 2013). A terminologia foi necessária para separar o entendimento entre psicose e autismo, pois certas condições encontram-se associadas. Em relação ao processo educacional, a classificação contribui ao conhecimento necessário para que o educador possa planejar as melhores práticas pedagógicas (Borges, 2011) a esses sujeitos nos contextos em que estão inseridos.

Segundo a autora, com base nos estudos da AAIDD, o conceito evoluiu e está relacionado ao modelo multidimensional da Deficiência Intelectual, que propõe cinco dimensões a serem consideradas:

- a) habilidades intelectuais: considera a inteligência como habilidade de compreensão de ideias complexas, de adaptação aos contextos, aprendizado com experiências, emprego de formas diversificadas de pensamento abstrato e resolução de situações com o pensamento e a linguagem;
- b) habilidades adaptativas: abrange habilidades conceituais, sociais e práticas

- para ações da vida diária;
- c) saúde e doença: relaciona transtornos, lesões e enfermidades que complexificam a condição da pessoa;
  - d) participação: na educação, emprego, eventos sociais e nos papéis sociais que a pessoa assume nas relações;
  - e) contexto: engloba fatores ambientais e pessoais do entorno imediato, da comunidade e do microsistema.

A APA, associação de psiquiatria norte-americana, que organiza o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), apesar de enfatizar o diagnóstico por meio de testes de inteligência, não descarta a importância das habilidades adaptativas em ambientes escolares e nas ações da vida diária (Harris, 2013). Na quinta edição revisada do manual (DSM-5 TR), publicada em 2022, a deficiência intelectual é caracterizada pelos déficits nas habilidades intelectuais e adaptativas, durante o período do desenvolvimento. A deficiência intelectual é classificada, pela sua gravidade, em leve, moderada, grave e profunda, sendo necessário a avaliação clínica e testes de inteligência individualizados e padronizado (APA, 2022) para indicar tal enquadramento em um dos graus mencionados.

No Brasil, o diagnóstico baseia-se na Classificação Internacional de Doenças (CID), que utiliza as recomendações da APA, e na Classificação Internacional de Capacidade, Funcionalidade e Saúde (CIF). Ambas as classificações são organizadas pela OMS, porém o eixo condutor da CID é a doença, enquanto na CIF é a saúde. A CIF desloca a compreensão da deficiência do órgão para as condições de participação na vida em sociedade, dando ênfase ao contexto educacional para as funcionalidades relevantes para o aprendizado. O documento descarta o termo deficiência intelectual e adota o termo "funções mentais" para identificar a funcionalidade e as capacidades intelectuais (Borges, 2011).

### **1.3 Deficiência intelectual em Vigotski**

Vigotski (1935, p. 7), ao falar da criança com deficiência intelectual, ressalta

que o problema está em assumir a deficiência como ponto principal. Em sua época, considerava-se a criança com deficiência intelectual como alguém com “mente fraca” ou “retardada”, pois todos os aspectos da personalidade da criança eram tidos como secundários em relação à deficiência subjacente. Tal concepção prejudicava a análise das diferenças significativas presentes na esfera afetiva e volitiva dessas crianças em relação aos demais.

Para Vigotski (1935), a revisão clínica do problema intelectual requer um amplo experimento sobre as habilidades emocionais e executivas, para estabelecer uma série de relações com a psique e com toda a vida geral, inclusive com as habilidades intelectuais. Vigotski (1935) apresenta duas características que distinguem a habilidade intelectual da pessoa com deficiência intelectual em relação a uma pessoa típica: a) as mudanças estruturais típicas da inteligência não ocorrem da mesma forma em qualquer atividade; b) o pensamento ocorre de forma mais concreta e visual.

Nos estudos da defectologia, Vigotski (1935) afirma que as diferenças nas habilidades intelectuais de uma pessoa com deficiência intelectual e uma pessoa típica são insignificantes, pois a natureza do processamento é idêntica, mas no processo de saturação, crianças com deficiência intelectual são mais propensas a terem pausas e efeitos secundários devido ao conflito entre o desejo de continuar a experiência e parar. Uma pessoa típica, entretanto, responde ao conflito de forma mais elástica e com transições graduais, compreendendo a situação. Na pessoa com deficiência intelectual, o processo é irregular e está sujeito a mudanças repentinas, ou seja, uma rigidez funcional.

Para comprovar sua tese, Vigotski (1935) avaliou o retorno para a realização de uma atividade após o uso de uma ação de interrupção e/ou substituição da atividade. O resultado foi que crianças com deficiência intelectual retornam em 94% para realizarem a atividade, enquanto somente 23% das crianças típicas o fazem. O estudioso (1935) também verificou a possibilidade de substituição de uma atividade por outra, o que revelou-se ser praticamente nulo para crianças com deficiência intelectual, mesmo com proximidade entre as ações, pois o interesse estava na atividade inicial. Portanto, não é somente no campo habilidades cognitivas que

devemos buscar razões para as especificidades da deficiência intelectual, mas, também, nas alterações das habilidades afetivas. Para o autor, é preciso compreender a relação de ambas as habilidades, sua interpelação e dependência para entender a deficiência intelectual.

A construção do pensamento concreto em uma pessoa com deficiência intelectual implica que cada objeto e evento possui um significado único para ela, configurando uma situação específica. Portanto, a abstração para a formação de um grupo de pensamentos e sua generalização com base na relação significativa entre objetos é complexo. A construção da relação requer uma maior separação da situação em partes menores, pois exige mais abstração da situação para fazer as conexões. Para exemplificar seu experimento, Vigotski (1935, p. 28, tradução nossa) relata:

Quando uma criança abandonava o trabalho e apresentava claramente sintomas de saciedade completa e impulsos afetivos negativos emanados do trabalho, procurávamos levá-la a continuar a atividade, a fim de explorar porque meios era possível conseguir isso. Numa criança com retardo mental foi necessário mudar a própria situação, torná-la mais atrativa, atualizá-la, para mudar seu caráter negativo para positivo. Foi necessário substituir sucessivamente o lápis preto por um vermelho e azul, este último por um conjunto de lápis de cor, o conjunto de tintas e pincel, tintas e pincel por giz e quadro, giz comum por coloridos, então que a criança com problemas mentais continuaria as atividades após a saciedade. Para uma criança normal, bastava mudar o sentido da situação, sem alterar nada nela, para provocar uma continuação igualmente energética da atividade da criança já saciada. Assim, basta que uma criança que abandona o trabalho e se queixa de dores na mão e de total incapacidade de desenhar mais rostos ou linhas pedir-lhe que trabalhe um pouco mais para mostrar a outra criança como se faz. A criança assumiu a posição de experimentador, atuando como professor ou instrutor, e o significado da situação mudou para ela<sup>6</sup>.

Dessa forma, a situação assume um significado completamente novo para a

---

<sup>6</sup> Когда ребенок бросал работу и отчетливо проявлял симптомы полного насыщения и негативных аффективных импульсов, исходящих от работы, мы пытались добиться от него продолжения деятельности, чтобы изучить, как этого можно добиться. У ребенка с задержкой психического развития необходимо было изменить саму ситуацию, сделать ее более привлекательной, обновить, изменить ее отрицательный характер на положительный. Необходимо было последовательно заменить черный карандаш на красный и синий, последний на набор цветных карандашей, набор красок и кисточку, краски и кисть с мелом и доской, обычный мел на цветные, чтобы ребенок с психическими проблемами продолжит деятельность после насыщения. Нормальному ребенку достаточно было изменить смысл ситуации, ничего в ней не меняя, чтобы спровоцировать столь же энергичное продолжение деятельности уже насытившегося ребенка. Итак, достаточно, чтобы ребенок, бросающий работу и жалующийся на боль в руке и полную неспособность нарисовать больше лиц или линий, попросил его поработать немного усерднее, чтобы показать другому ребенку, как это делается. Ребенок занял позицию экспериментатора, выступающего в роли учителя или инструктора, и смысл ситуации для него изменился.

criança, pois ao selecionar materiais diversificados, a situação determinou toda a força do impulso afetivo associado à situação. Com isso, torna-se possível a mobilidade dos sistemas dinâmicos que dependem diretamente do pensamento. Portanto, a compreensão dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores são a primeira etapa da organização do processo de aprendizado de uma pessoa com deficiência intelectual.

## **2 Educação Especial e Educação Inclusiva**

A compreensão da origem e do uso dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva é necessária para estabelecer as práticas pedagógicas destinadas para cada tipo de educação. O termo Educação Especial passou a ser utilizado na metade do século XX, como referência à educação de pessoas com deficiência. O termo especial passa a ser utilizado no Reino Unido como uma referência aos conhecimentos especializados necessários para a educação de pessoas com deficiência (Winzer, 2009). Já o termo Educação Inclusiva ganha projeção internacional após a Conferência Mundial Educação para Todos, de 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Brito; Wuo, 2023).

Para os autores (2023), a realização dessas conferências marca o início de um processo complexo e multifacetado, construído a partir de uma diversidade de movimentos nacionais e internacionais de direito à educação. A emergência para a elaboração de políticas educacionais inclusivas contribuiu para o seu avanço ou descaso em diversos contextos. Ao mesmo tempo, os efeitos de uma corrente global pela melhoria dos padrões da educação e competição entre países como parte do domínio econômico criou barreiras para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. No Brasil, e em outros países, a apropriação do termo Educação Inclusiva vinculou-se fortemente à educação de pessoas com deficiência e sua inclusão na escola comum, reduzindo-se à ideia de Educação Especial (Brito; Wuo, 2023).

Lopes e Fabris (2013) discutem sobre a Educação Inclusiva entendendo-a como princípio da educação, quando busca conduzir o estudante à porta de entrada da cultura e do pertencimento aos diferentes grupos culturais que, por sua vez,

segregam e excluem em diferentes medidas e tempo. As autoras (2013) declaram a necessidade de uma análise e reinvenção da prática educacional como condição de inclusão.

É necessária, portanto, uma ressignificação das funções políticas, sociais e pedagógicas da escola, para estimular a atualização dos conhecimentos e a capacidade crítica e reflexiva dos educadores. O objetivo da escola, nesse contexto, deve ser aprimorar e garantir o aprendizado e a participação de todos, observando às necessidades individuais dos que estão dispostos ao aprendizado (Carvalho, 2018). Ao mesmo tempo, é necessário cuidado para que não haja qualquer tipo de discriminação à condição do estudante, negando-lhe o direito à diferença (Lopes; Fabris, 2013).

Neste sentido, o cuidado está nas práticas pedagógicas que respeitam as diferenças e necessidades individuais dos estudantes e implica conhecer e remover as barreiras estruturais e atitudinais para o seu aprendizado, eliminando segregações e exclusões a partir de expressões utilizadas para categorizar suas condições de aprender. Para Carvalho (2018), trata-se de uma vigilância constante do educador perceber quando o estudante está ou não incluído em qualquer experiência. Isso demanda uma mudança de atitude para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as barreiras que podem ser realizadas. Conforme indica Carvalho (2018, p. 78), nas "relações dialógicas, exercitando a escuta, em vez de entrarmos com receitas prontas".

## **2.1 A formação do educador especial no Brasil**

O primeiro curso superior de Educação Especial do Brasil surge no ano de 1972, como uma habilitação específica do curso de Pedagogia (Michels, 2017). Na época, buscava-se, de acordo com a autora (2017), a profissionalização da educação com modalidades diferentes, dentro de uma base comum, mas com especializações específicas, seguindo as influências do mercado de trabalho. Essa perspectiva de formação, estava associada à racionalidade técnica, seguindo a ideia de eficiência e produtividade para a educação (Michels, 2017).

Para a autora (2017), o tecnicismo não estava evidente, para a Educação

Especial da época, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, pois a lei penas propunha um tratamento especial aos alunos que necessitassem do serviço. Entretanto, no parecer do Conselho Federal de Educação nº 848, de 1972, é que se enfatiza a implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade. A especialização do professor da Educação Especial ficou, então, associada ao racionalismo técnico, com a ideia de eficiência e produtividade que se empregava à educação brasileira.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se buscou formação do educador especial, consolidou-se a exclusão de pessoas com deficiência da educação regular, visto que a área se constituiu sob o assistencialismo de políticas sociais, produzindo mecanismos de exclusão (Bueno, 1999). Até o início do século XXI, a maioria das pessoas com deficiência foi excluída da educação regular sob o argumento de que não possuíam condições de participação. Esse argumento foi reforçado pela Educação Especial, que sustentava que as pessoas com deficiência não poderiam alcançar o mesmo nível de escolarização que as pessoas típicas, devido às suas características próprias, explica Bueno (1999). Esse entendimento manteve as pessoas com deficiência restritas à Educação Especial, sem alcançar os resultados mínimos esperados para sua escolarização (Bueno, 1999).

Segundo o autor (1999), a formação de professores da Educação Especial, como habilitação no curso de pedagogia, propunha, no mesmo curso, a formação de dois profissionais, o professor da educação básica e o especialista. O primeiro tinha como base a formação docente para a sala de aula e o segundo a base nas dificuldades específicas das deficiências dos estudantes com pouca preparação para atuação docente. Essa perspectiva não levava em conta a relação entre os processos pedagógicos e o fracasso escolar (Bueno, 1999).

Até o final de 1960, a formação de professores da Educação Especial tinha como princípio a normalização da pessoa com deficiência, buscando a criação de condições de vida dentro dos padrões considerados normais. Durante a década de 1970, a perspectiva de formação com o objetivo de integração começou a ganhar força. Com notória observância sobre os aspectos biológicos (médica) e psicológicos (comportamental) do aluno com deficiência, a formação dos professores de

Educação Especial adota uma subdivisão para o currículo denominada parte diversificada. Essa perspectiva secundariza o processo pedagógico e valoriza a centralidade na deficiência dentro do modelo médico (Michels, 2017).

Nos anos de 1980, a Universidade Federal de Santa Maria inaugura o curso específico de licenciatura em Educação Especial, desvinculando-se do curso de Pedagogia. O curso oferecia habilitação para deficiência mental e deficiência da audiocomunicação. Seu objetivo é a formação de educador especial e não do professor (Dias, 2013). Segundo a autora (2013), até o início de 1990, constata-se as ambiguidades presentes na história da formação de professores de Educação Especial, em que o ensino superior era ofertado pelas universidades, que ofereciam cursos de nível médio ou adicionais com o mesmo objetivo, porém com tempos e currículos diferentes, configurando um modelo dualista de formação. Entretanto, nessa mesma década, a realização da conferência "Educação para todos", em 1990, e a "Conferência de Salamanca", sobre os princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educativas especiais, em 1994, ampliam os debates sobre educação numa perspectiva inclusiva, também no Brasil. A promulgação da Lei 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também possibilita o atendimento aos estudantes com diferentes necessidades educativas especiais, oferecendo um ensino diversificado.

Segundo Michels (2017), a partir do movimento pelos direitos de pessoas com deficiência, surgem duas tendências relacionadas à formação de professores da Educação Especial, que estão em constante disputa:

- a) propositiva: que centraliza na competência do professor a efetivação da inclusão do aluno com deficiência;
- b) analítica: que centraliza no estudante, a partir da compreensão de sua história no contexto social e educacional, as reais possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Para a autora (2017), a ambiguidade é mantida, no início dos anos 2000, pela permanência e naturalização no nível de formação que é exigido dos profissionais para atuarem nessa área. A publicação da resolução número 2, do Conselho Nacional

de Educação, em 2011, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define que os sistemas de ensino elaborem formações em nível médio e superior, visando a formação de professores capacitados para atuarem no ensino regular e professores especializados para implementar as estratégias pedagógicas para o atendimento as necessidades aos estudantes (Brasil, 2011).

De acordo com o documento, os professores especializados são formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou com complementação em cursos de pós-graduação. Do mesmo modo, para professores que já atuam, é ofertada a oportunidade de formação continuada, em nível de especialização.

No ano de 2008, a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) apresenta uma proposta para a formação dos professores da Educação Especial. Com a proposta de uma perspectiva inclusiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de cursos de formação continuada, valoriza-se o atendimento individualizado e o caráter interdisciplinar nas salas do ensino regular. Desse modo, o professor deve ter conhecimentos sobre a docência e a gestão do ensino, deixando sob a responsabilidade de um único profissional a construção de um sistema inclusivo (Brasil, 2008).

Para Bernardo e Santos (2020), a articulação entre as ações do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para processo de efetivação da Educação Inclusiva está na possibilidade de desenvolverem um trabalho colaborativo. Contudo, como destacam as autoras (2020), existem diversas dificuldades para essa articulação, tais como: a) o atendimento de estudantes de outras escolas, por falta desse atendimento em todas as instituições; b) a resistência de alguns professores do ensino regular ao trabalho do professor ao AEE, responsabilizando esse profissional como o único para escolarização desses estudantes; c) a articulação dos horários para ambos realizarem o planejamento; d) ausência do planejamento da gestão escolar para fazer as articulações com o AEE; e) número elevado de estudantes à serem atendidos por um único professor do AEE, impossibilitando sua atuação em outras demandas.

Desse modo, percebe-se que a imprecisão faz parte da história da formação

de professores da Educação Especial. Segundo Michells (2017), enquanto a formação de professores que atuam no ensino regular é realizada em cursos de licenciatura, os profissionais que atuam na Educação Especial podem ser formados em outros cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento. Esse processo compromete a oferta do atendimento, ao mesmo tempo em que coloca sob a responsabilidade de um único profissional a oferta do ensino para atender as necessidades educativas do estudante.

### **3 Estratégia Metodológica**

Para atender ao objetivo de pesquisa, adotamos como estratégia metodológica a abordagem qualitativa, para o estudo “das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2010, p. 57). A pesquisa é classificada como descritiva, do tipo levantamento (*survey*), que tem por objetivo “identificar ‘quem’ ou ‘o que’ será descrito por meio das fontes disponíveis de dados e da obtenção de dados de fontes consideradas confiáveis” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 78, grifos no original).

Os dados foram produzidos a partir de um questionário de opinião<sup>7</sup>. O uso deste instrumento de coleta de dados se justifica pela administração do tempo, pela garantia do anonimato do respondente e pela padronização dos itens. O questionário foi composto por 12 itens, com questões fechadas e abertas, apresentando temas como: o fazer do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE); o aluno com deficiência intelectual e o espaço educacional. As questões fechadas se estruturam em forma de escala, que varia entre “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Sua aplicação deu-se de forma virtual, via formulários do Office 365. Consideramos a participação de 21 alunos(as) presentes e matriculados(as) no componente curricular “Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual I”, que integra o currículo do curso Educação Especial, de nível superior, ofertado por uma das Universidades do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina.

---

<sup>7</sup> Conforme o artigo 1º da Resolução CNS nº516 de 2016, pesquisas caracterizadas como de opinião sem a identificação dos participantes não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP.

Para a análise dos dados, a partir da aplicação do questionário, utilizamos a análise de conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 48) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Primeiramente, realizamos a pré-análise, constituída pela leitura flutuante do plano de ensino do componente curricular “Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual I” e o questionário respondido pelos estudantes. A ação ajudou a sistematizar os objetivos da pesquisa, bem como subsidiar a elaboração do texto de análise dos dados.

No segundo momento, realizamos a exploração do material, procedendo com a análise categorial, ou seja, desmembrando, agrupando ou reagrupando as unidades de registro do texto, com a finalidade de criar as categorias de análise iniciais. Conforme Bardin (2010), as categorias podem ser criadas antes ou depois, dentro do processo de análise de conteúdo. Nesta produção, as categorias foram criadas depois do tratamento e sistematização das palavras e frases, mediante o procedimento de análise.

Desta forma, a interpretação do conteúdo dos questionários deu origem às categorias iniciais que, por conseguinte, geraram as categorias intermediárias. Neste processo de análise, consideramos o conceito norteador, que deriva das categorias identificadas e exploradas. Sua construção é fundamentada nos achados e significados dos dados da pesquisa (Sousa; Santos, 2020). Na ordem de análise, segue a categoria final, que corresponde à união da categoria secundária ao conceito norteador (Fossá, 2013).

Na análise de conteúdo, há, ainda, a fase das inferências e interpretações, que, por meio ou junto da mensagem primeira, busca pela significação de mensagens. Nesta fase, a operacionalização se dá pela admissão de uma proposição que esteja vinculada a outras proposições tomadas por verdadeiras (Bardin, 2010). Os resultados de pesquisa obtidos nesse processo são inferências, sob a perspectiva sociocultural de Silva (2011; 2020), Hall (2011), Soares e Carvalho (2012) e Mendes

(2016), que nortearam e contribuíram para o alcance do objetivo de pesquisa.

#### **4 Resultados e Discussão**

Organizamos os resultados que evidenciaram quatro categorias, discutidas a seguir: a) as experiências com pessoas com deficiência intelectual; b) os conhecimentos sobre o processo educacional de pessoas com deficiência intelectual; c) os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas para pessoas com deficiência intelectual; d) o espaço educacional para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Considerando as percepções sobre as experiências dos estudantes do curso de Educação Especial de pessoas com deficiência intelectual, pudemos identificar que 66,7% dos participantes conhecem pessoas com deficiência intelectual por meio de relação de parentesco pessoal, de amigos ou de vizinhos e/ou profissionalmente. Porém, os estudantes relatam que o seu conhecimento sobre a Deficiência Intelectual ocorre de forma perceptiva, ou seja, eles apenas sabem de sua existência, mas não têm experiência vivencial, de contato direto e prático. Outros 33,3% dos participantes não conhecem pessoas com deficiência intelectual.

Em diálogo com os dados acima, cabe destacar que o fato de saber da existência e identificar a pessoa com deficiência intelectual no ambiente profissional e/ou nas relações de parentesco não torna o estudante de Educação Especial um especialista. Para Winzer (2009), é necessário que a busca pelo conhecimento sobre as deficiências seja inerente ao desenvolvimento do educador especial. Sua postura em relação aos conhecimentos acerca das deficiências esteja além do conhecimento empírico, que esteja no conhecimento científico como base para suas ações educacionais.

Assim, um segundo aspecto que analisado na investigação aborda as percepções dos participantes sobre a atuação do professor da Educação Especial em torno do processo educacional para o estudante com Deficiência Intelectual. Ao questionarmos os participantes sobre a compreensão sobre Deficiência Intelectual, identificamos, nas respostas do participante 6, por exemplo: "dificuldade maior na

compreensão dos assuntos”; do participante 9: “dificuldades para entender o abstrato”; do participante 17: “dificuldade de fazer conexões”; do participante 18: “dificuldade de memorizar informações”; e do participante 20: “dificuldades de entender pequenas tarefas do dia a dia”.

A palavra dificuldade, presente nas respostas dos estudantes da Educação Especial, nos reporta a algo penoso, custoso e árduo (Rocha; Pires, 2001). O discurso dos estudantes de Educação Especial faz menção aos alunos e, indiretamente, à condição da deficiência como obstáculo para a sua participação no processo educacional (Soares; Carvalho, 2012). Este discurso, de acordo com Hall (2011, p. 109), constrói identidades e são produzidas institucionalmente “no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.”

Em diálogo com o que postula Hall, Silva (2020, p. 192) discute que o discurso sobre o currículo é um dos elementos de relação entre o saber e o poder. O discurso político, para Silva (2020), cria dependência das formas de conhecimento sobre as pessoas governadas, sobre os indivíduos e um conhecimento regulado e controlado pela determinação de sua expressão demonstra o poder inscrito no currículo. Além disso, para o autor (2020), a determinação sobre o que é conhecimento e o que não é pressupõe a existência do poder de inclusão/exclusão, que estabelece “desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”.

Neste sentido, os dados demonstram que o educador especial em formação deve exercer um papel crítico reflexivo, conforme mencionamos na seção introdutória, sobre o governo do saber imposto à pessoa com deficiência intelectual, no que tange à seleção do conhecimento para produção ou reforço da inclusão ou exclusão.

Ainda sobre a compreensão da pessoa com deficiência intelectual, dez participantes declararam que pessoas com deficiência intelectual “aprendem e se desenvolvem num ritmo mais devagar que as outras”, conforme afirma a participante 4. Para Vigotski (1935), é necessário estabelecer uma série de relações sobre o desenvolvimento das habilidades emocionais e executivas de uma pessoa com deficiência intelectual para conhecer os processos de desenvolvimento cognitivo. O

processo de processamento é idêntico, mas é necessário pausas para evitar o conflito entre continuar e parar tornando o processo mais gradativo que o usual.

Ao questionarmos os participantes sobre o processo de aprendizado e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, 31,8% declararam não ter conhecimento algum sobre o tema. Ao questionarmos sobre as potencialidades de pessoas com deficiência intelectual, 26,2% dos participantes indicam não conhecer nenhuma habilidade.

Contudo, 61,9% dos participantes declaram que a habilidade intrapessoal é uma potencialidade da pessoa com deficiência intelectual, como afirma a participante 7: "Eles são muito abertos e carinhosos!". Outras potencialidades indicadas pelos participantes foram a lógica, artes e cognição, como afirma a participante 1: "Quando desafiados, eles se revelam ótimo em jogos de lógica e cognição" e a participante 9: "já vi vários deles dançarem e pintarem muito bem". Em diálogo com os resultados, para Vigotski (1935), a mobilidade dos sistemas dinâmicos de uma pessoa com deficiência intelectual depende diretamente do seu pensamento. Portanto, segundo o pesquisador (1935), os processos de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores são a primeira etapa para compreender como seu aprendizado se organiza.

Assim, os resultados evidenciam o distanciamento e desconhecimento sobre a deficiência intelectual e práticas pedagógicas necessárias para o seu atendimento. Desse modo, nos posicionamos no sentido de que os professores em formação têm o desafio de desenvolver habilidades pessoais para trabalhar com pessoas com deficiência intelectual, bem como o conhecimento de estratégias metodológicas para o atendimento educacional.

Para Soares e Carvalho (2012) é necessário refletir se a falta de habilidades pessoais e estratégias metodológicas percebidas pelos estudantes de Educação Especial caracterizam-se como entendimentos, concepções e reprodução da deficiência. Desse modo, definindo seus limites e formas de expressão. Para as autoras (2012), a ausência de conhecimento do professor da Educação Especial não pode tornar-se um obstáculo para o atendimento dos estudantes.

Ao questionarmos os participantes sobre as práticas pedagógicas para

estudantes com deficiência intelectual, pudemos perceber diferentes posicionamentos no que tange às formas de anunciar, conceber e discutir as questões relacionadas ao estudante com deficiência intelectual e o seu papel na promoção de práticas pedagógicas. Para o participante 2, trata-se de "repasso de conteúdos"; para o participante 8, "lutar por direitos do aluno"; para o participante 12, "ser mediador entre aluno, escola e sociedade" e para o participante 21, "facilitador da aprendizagem e acessibilidade".

Desta forma, compreendemos que não há homogeneidade no entendimento de qual é o papel do professor de AEE diante do aluno com deficiência intelectual. A constituição do professor da Educação Especial se dá no processo social, ou seja, na relação com a pessoa com deficiência intelectual, emergindo dessa relação a sua individualidade, seus modos de definir semelhanças e diferenças, estabelecer estratégias de trabalho e modos de compreender e posicionar-se mediante ao que está posto, pressuposto e imposto pelo coletivo e pela legislação (Soares; Carvalho, 2012).

Em relação ao espaço educacional, 52,4% dos participantes concordam que o professor da Educação Especial deveria ter como local de trabalho a sala de aula regular, enquanto houver a presença do aluno com deficiência intelectual. Por outro lado, 66,6% dos participantes discordam que a sala de recursos multifuncionais seja o único espaço para a educação do aluno com deficiência intelectual.

De fato, a sala de recursos multifuncionais é um espaço de acompanhamento e não de permanência que, dentre outras funções, visa contribuir para que o aluno com deficiência intelectual supere atitudes de dependência, sendo impelido a resolver situações desafiadoras que o vincule ao êxito, como também à organização da aprendizagem, conforme seus interesses e possibilidades (Brasil, 2010). Entendemos que a sala de recursos multifuncionais e a sala de aula regular, são recursos e meios para o atendimento das necessidades educativas da pessoa com deficiência intelectual.

## **Considerações Finais**

A pesquisa buscou analisar as compreensões de estudantes de um curso de licenciatura em Educação Especial sobre o estudante com Deficiência Intelectual e seu desenvolvimento no processo educacional. Os resultados evidenciam que, apesar de a maioria dos participantes conhecerem pessoas com deficiência intelectual, seus conhecimentos específicos acerca do tema são restritos e baseados em conhecimento empírico das experiências práticas com essas pessoas.

Por se tratar de pessoas inseridas em um processo de formação inicial, identificamos que as percepções dos participantes acerca da deficiência intelectual ainda são permeadas pela concepção do modelo médico, enfatizando as dificuldades de sua participação no processo educacional. Contudo, um grupo menor de participantes declaram compreender que pessoas com deficiência intelectual aprendem e se desenvolvem em um ritmo diferente dos demais estudantes.

Os participantes declaram que, mesmo estando em um processo formativo, têm consciência da necessidade de aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam os estudantes com deficiência intelectual com mais assertividade. Assim como valorizar diferentes habilidades que este grupo apresenta é o caminho para organizar o planejamento pedagógico. A compreensão sobre a pessoa com deficiência intelectual e suas possibilidades contribui para a articulação e criação de estratégias políticas e pedagógicas, no intuito de facilitar e tornar acessível o conhecimento ao aluno. A promoção da inclusão contribuirá para a expansão dos horizontes da pessoa na ação, na apreensão, no desenvolvimento educacional e formação escolar. Em ação contrária, o professor pode servir de impedimento ao seu desenvolvimento.

Por último, reforçamos que o educador especial deve, a partir da contínua reflexão crítica sobre sua prática, assegurar-se de sua identidade profissional e do pleno conhecimento de seu papel nos vários ambientes escolares e sobre o processo de desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência intelectual.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São

Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2010.

BERNARDO, Jane Claro; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. A organização do trabalho pedagógico no espaço do atendimento educacional especializado. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-25, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa Qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, José Augusto. **A prática de educação física e a compatibilidade com as necessidades dos alunos com deficiência intelectual**: um estudo de caso na escola Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria. Monografia (especialização)—Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília, Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, 2011.

BRASIL. GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. v. 2. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996.

BRITO, André Luiz Corrêa; Wuo, Andrea Soares. Introdução a uma epistemologia da educação (inclusiva). In: BRITO, André Luiz Corrêa; CIPRIANI, Andrea; BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt; RAASCH, Patricia Tatiana (Org.) **Epistemologias dos saberes em educação**. Porto Alegre: Fi, 2023.

CARVALHO, Rosita Elder. **Removendo barreiras para aprendizagem**: Educação Inclusiva. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 12.ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 176 p.

DAVIS, Lennard. **The disability studies reader**. 4 ed. New York: Routledge, 2013.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do

desenvolvimento adulto. In.: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, vol. 19, nº 2, Marília: Abr-Jun, 2013. 169-182 p.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia ; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. In.: **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6. n. 11. dez.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. In.: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. vol. 6, nº 11, julho de 2014.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. In.: **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10): 3061-3070, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LÓPEZ, Erick Gómez Tagle; FERNÁNDEZ, Dídimo Castillo. Sociología de la discapacidad / Sociology of Disability. **Tla-Melau, Revista de Ciencias Sociales**, México, p. 176-194, abr. 2016. Semestral.

MENDES, R. da. S. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

MICHELS, Maria Helena (org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC /CED / NUP, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MITJÁNS MARTINEZ, A. La perspectiva histórico-cultural y educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. In.: **Revista Eletrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, número especial, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVER, Mike. The social model of disability: thirty years on. **Disability & Society**, v. 28, n. 7, p. 1024–1026, 2013.

PIMENTEL, Susana Couto. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. In.: SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.

ROCHA, Ruth; PIRES, Hindenburg da Silva. **Minidicionário Ruth Rocha**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001. 676 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 6ª. Reimpressão, 2020.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

VIGOTSKI, LEV Semionovich. **Проблема Умственной Отсталости: Опыт построения рабочей гипотезы**. Moscou: Государственное учебно-педагогическое издание, 1935.

ZZAZZO, René. **Alfred Binet**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

Enviado em: 16-05-2024

Aprovado em: 24-08-2024

Publicado em: 14-11-2024

