



A percepção de professores de uma escola da rede pública de ensino de Lauro de Freitas-BA sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual

The perception of teachers from a public school in Lauro de Freitas-BA on the learning of students with intellectual disabilities

La percepción de profesores de una escuela pública de Lauro de Freitas-BA sobre el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual

Vanilda Santos Fonseca 
Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil,
vanildas822@gmail.com.

Cláudia Paranhos de Jesus Portela 
Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil,
claudiaparanhos3@gmail.com.

Recebido em 06 de novembro de 2023
Aprovado em 15 de outubro de 2024
Publicado em 25 de janeiro de 2025

RESUMO

Para que haja a inclusão do estudante com deficiência intelectual, compete ao professor o reconhecimento de suas potencialidades, quer seja, o entendimento de que a sua condição não o impede de aprender. Para tanto, se faz necessário o delineamento de práticas pedagógicas que o contemplem. Isto porque, há a necessidade de um olhar diferenciado sobre o aprendizado do estudante para favorecimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse artigo analisou a percepção de docentes sobre a condição de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa; participaram seis professores da rede pública de ensino de Lauro de Freitas (BA) e foi realizada a aplicação de entrevista semiestruturada. Os dados evidenciaram a visão limitadora atribuída ao estudante com deficiência intelectual. Os participantes consideram as potencialidades desses estudantes, porém ainda não conseguem direcionar estratégias às singularidades dos sujeitos e destacam, em função disso, a necessidade de formação para a inclusão. Os resultados indicam a valorização das experiências docentes alinhadas à reformulação de Políticas Públicas de formação que contemplem práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Potencialidades; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

For students with intellectual disabilities to be included, it is up to the teacher to recognize their potential, that is to understand that their condition does not prevent them from learning. To this end, it is necessary to design pedagogical practices that take this into account. This is because there is a need for a differentiated view of student learning in order to favor the teaching-learning process. In this way, this article analyzed teachers' perceptions of the learning conditions of students with intellectual disabilities. This is a case study with a qualitative approach; in which six teachers from the public school system in Lauro de Freitas (BA) took part and a semi-structured interview was carried out. The data showed the limiting view attributed to students with intellectual disabilities. The participants consider the potential of these students, but are still unable to direct strategies towards their singularities and, as a result, highlight the need for training for inclusion. The results indicate that teaching experiences should be valued in line with the reformulation of public training policies that include inclusive pedagogical practices.

Keywords: Intellectual disability; Potentialities; Pedagogical practices

RESUMEN

Para que los estudiantes con discapacidad intelectual sean incluidos, corresponde al docente reconocer su potencial, es decir, comprender que su condición no les impide aprender. Para ello es necesario delinear prácticas pedagógicas que tengan esto en cuenta. Esto se debe a que existe la necesidad de una mirada diferente al aprendizaje de los estudiantes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, este artículo analizó la percepción de los docentes sobre la condición de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este es un estudio de caso con un enfoque cualitativo; Participaron seis docentes del sistema escolar público de Lauro de Freitas (BA) y se realizó una entrevista semiestructurada. Los datos resaltaron la visión limitante atribuida a los estudiantes con discapacidad intelectual. Los participantes consideran el potencial de estos estudiantes, pero aún no logran orientar estrategias hacia las singularidades de los sujetos y, como resultado, resaltan la necesidad de formación para la inclusión. Los resultados indican la valorización de experiencias docentes alineadas con la reformulación de Políticas Públicas de Formación que incluyan prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; Potencialidades; Prácticas pedagógicas.

Introdução

A inclusão é uma política pública a ser contemplada na proposta pedagógica da escola, seguindo o preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), no que concerne à garantia de sistemas educacionais inclusivos adequados às necessidades dos estudantes com deficiência. No que tange o processo de escolarização, destacamos as demandas dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), ou seja, que apresentam defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento (Paulon; Freitas; Pinho, 2005). A referência ora feita às estruturas mentais não se refere às doenças mentais, mas diz respeito

especificamente às questões cognitivas, porque o que caracteriza a condição da pessoa com DI é a cognição. Ou seja, a maneira diferenciada de processar o conhecimento. Por isso, no contexto escolar, pode não ocorrer a inclusão caso a escola não se debruce em perceber as demandas desse sujeito, bem como o ritmo de aprendizagem que lhe é peculiar.

Conforme revelam os estudos de Vygotski (2010), o aprendizado da criança tem início antes do seu ingresso na escola, pois anterior ao contato com os conteúdos escolares, voltados ao conhecimento científico, já vivenciou situações que lhe proporcionaram alguma aprendizagem. Segundo o autor, o aprendizado escolar concebe algo substancialmente novo ao desenvolvimento da criança.

As ideias em questão remetem ao papel da escola na mediação do aprendizado da criança, sem apartar a que possui deficiência. O contato do sujeito com determinado ambiente cultural, faz com que o aprendizado desperte processos internos de desenvolvimento (Oliveira, 1997). Reiterada a importância da escola para os sujeitos, cabe-lhe a criação de condições favoráveis ao seu progresso.

Alguns autores (Portela, 2014; Mendes, 2015; Portela, Almeida e Bomfim, 2019; Silva, 2020) apontam que educandos com DI necessitam de oportunidades de aprendizagem que considerem suas necessidades e o modo característico como constroem o aprendizado. Nesse caminho, a maior preocupação deve ser a de conhecer as particularidades sobre suas maneiras de aprender, distanciando o olhar voltado apenas para a deficiência como definidora da incapacidade cognitiva do sujeito (Glat; Estef, 2021).

Entretanto, os professores relatam inquietações acerca de que maneira a escola pode realizar a inclusão sem as devidas condições, sejam estruturais ou de formação apropriada na área da educação especial para os profissionais. Embora estudos anteriores salientem tais desafios (Mantoan, 2003; Toledo; Vitaliano, 2012; Santos, Neto; Sousa, 2022), constatamos a necessidade de estudos direcionados às vozes docentes não apenas sobre os obstáculos enfrentados, mas destacadamente como têm desenvolvido suas práticas pedagógicas.

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado apresentada no Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado Bahia (UNEB), na qual a atuação de docentes junto aos estudantes com DI, com foco no potencial para o aprendizado desses educandos, foi questão fulcral da investigação. A condução da pesquisa ocorreu numa escola da rede pública do município de Lauro de Freitas-BA. Integraram seis participantes professores das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A escolha pela DI foi se deu em decorrência da maior incidência nos referidos anos do ensino fundamental. Dos seis professores, quatro possuíam um estudante nesta condição na turma. A metodologia se amparou na abordagem qualitativa, com o método de estudo de caso único (Yin, 2015). O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A técnica analítica de combinação de padrão (Yin, 2015), subsidiou a análise e interpretação dos dados.

No que se refere a este artigo, visa analisar a percepção de docentes sobre a condição de aprendizagem do estudante com DI enquanto resultados parciais da supracitada pesquisa.

Tendo em vista o panorama exposto, a discussão apresentada é imprescindível e se justifica, porque vislumbra possibilidades de intervenções mais bem alicerçadas para amparar o fazer pedagógico a favor de estratégias assertivas no caminho da inclusão.

Levando-se em consideração a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado discente, sobretudo dos estudantes com DI, é fundamental ter o conhecimento sobre princípios que ainda precisam ser mais bem conhecidos ou, se necessário; ir em busca de novas discussões, que amparem as práticas pedagógicas dos docentes que contemplem estes estudantes.

Ao compreendermos que os professores são atores fundamentais, à promoção de ações pedagógicas visando a aprendizagem de todos os estudantes, conforme preconiza a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), consideramos que estes são imprescindíveis fontes de dados. Assim sendo e como podemos denotar, a análise das referidas fontes é significativa à formação docente; à resignificação de práticas pedagógicas e a reorganização do projeto pedagógico da escola numa perspectiva inclusiva.

Método

Este estudo foi norteado pela abordagem qualitativa ao considerar, conforme Galeffi (2009), que qualitativamente falando só é possível descrever algo por aproximação, pois a qualidade em si não existe sem as formas de entendimento. Optou-se enquanto percurso metodológico pelo estudo de caso, que conforme Yin (2015, p. 17), trata-se de “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]”. A coleta de dados foi feita a partir de entrevista semiestruturada.

A investigação obteve aprovação através do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em consonância com todos os procedimentos para a sua autorização, conforme as exigências para pesquisa com seres humanos. Possui cadastro na Plataforma Brasil (CAAE 37895720.0.0000.0057), sob parecer de n.º 4.288.989.

Os participantes tomaram conhecimento sobre: potenciais benefícios da pesquisa e possíveis riscos, a exemplo do desconforto ao falar sobre a atuação em sala de aula, conhecimentos tidos acerca da inclusão educacional, especificamente das práticas pedagógicas com estudantes com DI; participação voluntária; inexistência de gastos ou remuneração resultante da pesquisa; sigilo da sua identidade; e possibilidade de desistir da pesquisa e retirar sua autorização a qualquer momento sem que a recusa trouxesse prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia deste termo via e-mail.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, cada um recebeu o nome de um bairro de Lauro de Freitas-BA. Essa escolha ocorreu porque neste município está localizado a Escola, lócus da pesquisa. Portanto, os nomes escolhidos foram: Cají, Capelão, Ipitanga, Itinga, Portão e Quingoma.

Os eleitos para esta investigação foram 6 (seis) professores atuantes em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Jardim Ipitanga, localizada no município de Lauro de Freitas-BA. O motivo da escolha ocorreu de acordo com o critério de inclusão, isto é, maior presença em sala de aula de estudantes com DI nas turmas mencionadas. Outrossim, a inserção desses professores justificou-se por considerar o referido período de escolarização atravessado por complexidades, devido à exigência para a consolidação da alfabetização, como também às diversificadas problemáticas que podem envolver as crianças inseridas nestas turmas no contexto da escola pública.

A entrevista, considerada “[...] uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso” (Yin, 2015, p.114) foi organizada em um roteiro que constou de 08 (oito) perguntas acerca dos seguintes aspectos: compreensão sobre deficiência intelectual; habilidades consideradas importantes para estimular no estudante com DI; atividades apropriadas para o estudante com DI; desafios enfrentados para a realização de práticas pedagógicas junto aos educandos com DI; e preparação docente para o trabalho da inclusão.

Posteriormente à aprovação do CEP e assinatura de todos os documentos referentes à autorização da pesquisa, uma das pesquisadoras manteve contato com os professores em um encontro viabilizado pela Gestão Escolar através do *Google Meet*. Vale salientar que o percurso metodológico desta pesquisa ocorreu durante a situação de isolamento social ocasionada pela pandemia da Covid-19, que afetou mundialmente mais de 90% dos estudantes (Silva; Silva Neto e Santos, 2020), e impôs às instituições educacionais a admissão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a continuidade de suas atividades.

Assim, em ambiente virtual, houve a apresentação, sensibilização e convite à pesquisa. Após o aceite de participação na pesquisa, aconteceu o agendamento da entrevista através de um formulário elaborado pela pesquisadora por meio de uma ferramenta de compartilhamento de documentos. Neste recurso, cada participante fez o registro da opção de data e horário desejado para a entrevista, bem como a opção de envio do *link* para reunião por *e-mail* ou via *WhatsApp*.

A entrevista ocorreu através de um *software* gratuito para videoconferência. Nesse sentido, os participantes assinaram uma autorização para a realização da entrevista em ambiente virtual e gravação de áudio e imagem. Vale salientar que todos optaram pela gravação apenas por áudio, sem exibição de sua imagem.

Além disso, os entrevistados receberam as orientações necessárias de acessibilidade à ferramenta, bem como o *link* de ingresso no ambiente virtual. O *software* tinha a opção de ser acessado através de um *desktop* (computador de mesa), *notebook* ou

por celular, e o participante foi informado da necessidade de *internet* para realizar a atividade.

Uma das pesquisadoras aplicou a entrevista individualmente, pois considerou ser mais confortável para os professores diante da nova experiência. Também o fez para não exceder o tempo previamente estabelecido, aproximadamente uma hora, evitando tornar o momento cansativo para os participantes. Procedeu-se a gravação por um recurso do *software*, utilizado com a finalidade de assegurar a coleta mais precisa dos dados para posterior análise.

Análise dos dados

De acordo com Pereira (2019), por meio da interpretação ocorre a atribuição de significado às respostas ao tempo em que, nessa inferência, o pesquisador elabora conhecimento fundamentado no objeto de estudo para chegar às conclusões ainda não reveladas na pesquisa. Segundo este autor, interpretação e inferência são ações inseparáveis.

Nessa direção, sucedeu-se a transcrição literal das entrevistas com o subsídio de uma empresa especializada. Desse modo, houve a transcrição do áudio precisamente como falado pela entrevistadora e entrevistados. Considerou-se alongamento vocálico, hesitação ou interrupção de fala; ênfase na fala; gaguejamentos; e vícios de linguagem. A partir do registro textual das falas e considerando o objetivo desse estudo, verificamos que assuntos singulares, consecutivamente foram organizados nas respectivas categorias temáticas.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica analítica de combinação de padrão (Yin, 2015), com a finalidade de fortalecer a validade do estudo de caso por meio da comparação de um padrão previsto antes da coleta de dados com aquele fundamentado nas descobertas da pesquisa.

Para concepção do padrão do estudo de caso, as pesquisadoras debruçaram-se à análise e interpretação dos dados produzidos pela entrevista semiestruturada. Consequentemente, estruturou-se o cruzamento entre o padrão previsto (proposições) e o padrão empírico (achados da investigação).

A análise dos dados amparou-se em 3 (três) categorias temáticas, quais sejam: compreensão sobre deficiência intelectual; potencialidades do estudante com deficiência intelectual; e desafios às práticas pedagógicas. Importante evidenciar que, os referidos resultados referem-se aos dados parciais de um estudo mais abrangente que abarcou a pesquisa aqui recortada.

Resultados e Discussões

Concepção sobre deficiência intelectual

Entre os séculos XX e XXI, conforme aponta Jannuzzi (2004), ainda buscava-se definir um conceito para deficiência intelectual à qual alguns estudiosos atribuíam enfermidades inatas ou não, bem como consideravam o atraso escolar como limiar de conceituação de anormalidade. “A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui” (Batista; Mantoan, 2007, p.16). Para os autores, o temor em relação à diferença e ao desconhecido causa, em sua maioria, a discriminação em relação às pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com deficiência intelectual.

No cenário atual, percebe-se uma realidade ainda evidente na sociedade: a do modelo médico. Ou seja, a deficiência vista como consequência natural da lesão em um corpo demandante de cuidados biomédicos (Diniz, 2012). Assim, considera-se que o problema está centrado na pessoa, sem levar em conta as barreiras existentes no ambiente.

No contexto escolar, prevalece a DI vista como limitação biológica restritiva na qual não se reconhece a aptidão à aprendizagem dos estudantes (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010; Mazefoni; Almeida César; Souza, 2020). Os relatos de Itinga e Ipitanga nos permitiu identificar que o conceito atribuído à DI se confunde com a concepção por eles demonstradas sobre o estudante nesta condição, sendo a dificuldade cominada como característica inerente à sua condição:

Porque assim, é quando o aluno tem alguma dificuldade de assimilar a coisa, eu acho. Não assimilar, não entender. (Itinga).

O que eu entendo, não é? Um pouco da deficiência intelectual, vem assim, caracterizando pelo funcionamento cognitivo da criança que não está indo bem, uma baixa... nem digo assim, uma baixa estima, não é? Algo voltado para algum... eu não digo nem assim, um órgão. Algo voltado nele mesmo, que não vai bem, e aí que esteja no baixo desenvolvimento. (Ipitanga).

Os trechos acima representam a visão predominante em diferentes contextos históricos, na qual a diferença era avaliada como algo negativo. “Por muito tempo na história da humanidade, a deficiência foi considerada uma espécie de tragédia pessoal, um problema inscrito ou centrado no indivíduo, e que ele ou sua família tinha que arcar com as consequências” (Mendes, 2015, p.24). Fomentava-se a seletividade dos sujeitos entre os perfeitos (sem deficiência) e os imperfeitos (com deficiência), uma vez que não se valorizava a subjetividade humana.

No relato seguinte o/a professor/a Quingoma, sobre a compreensão sobre a DI, destacou que:

Seria toda a deficiência que o aluno tem que vai dificultar intelectualmente na aprendizagem, e vai... ele vai trazer... deixa eu pensar como é que eu vou falar. Ele não vai ter toda uma eficiência intelectual como uma criança normal, ele vai estar sempre precisando de suportes maiores para que ele possa alcançar o mesmo aprendizado de uma criança que tem uma eficiência intelectual. (Quingoma)

Para Quingoma, o estudante com DI é visto como um sujeito fora dos padrões da normalidade quando comparado a outro sem deficiência, e sua condição intrínseca representa o mal funcionamento cognitivo. Essa representação como manifestação inata do sujeito conduz a muitas deturpações de sentido e atribui aos atendimentos educacionais e terapêuticos características patológicas e segregativas (Mantoan,1997). Segundo os professores, para o estudante com DI a dificuldade é atribuída como característica inerente à sua condição, conseqüentemente o insucesso diante do aprendizado é de sua exclusiva responsabilidade.

Os trechos a seguir evidenciam a expectativa dos docentes Capelão e Portão no referente à aprendizagem. E, em relação ao estudante com DI, há uma frustração, pois lhe é atribuída pouca eficiência à construção do conhecimento.

É como eu estava falando, eu acho que deficiência intelectual é quando o funcionamento, o conhecimento, a parte cognitiva da pessoa, da criança, ela não corresponde aquilo que você está esperando para ela, para aquele momento, entendeu? (Capelão).

Bem, o que eu entendo é que as crianças elas apresentam dificuldades em compreender coisas que as outras crianças que não apresentam dificuldades... apresentam. Mais ou menos assim, é complicado responder, viu? Deixa eu dizer. Sim, são crianças que apresentam dificuldades em apreender o conhecimento, ou de mostrar que está adquirindo aquelas habilidades que você deseja que eles adquiram, entendeu? Eu penso assim. (Portão).

As exigências do contexto social trazem implicações sobre a compreensão docente acerca da DI, isto porque ainda vivenciamos imposições da sociedade que supervaloriza a padronização das pessoas em detrimento da heterogeneidade comum entre os seres humanos, conseqüentemente extensivo ao contexto escolar. Reitera Portela (2014) que os sujeitos à parte dos critérios da homogeneidade e dos códigos de rendimento e eficiência, vivenciam a exclusão social. Conforme os dados deste estudo, ainda é predominante a visão docente de descrença sobre o potencial de aprendizagem do estudante com DI, compatível com estudos de Mantoan (1997); Souza e Yaegashi (2020); Mazefoni e Simon (2020); e Glat (2021).

Potencialidades do estudante com deficiência intelectual

Na perspectiva das potencialidades do estudante com DI, foi importante saber quais estratégias os/as professores/as consideram mais apropriadas ao incentivo das potencialidades desse estudante.

Assim com aulas mais desafiadoras. Que assim não pense somente naquele aluno que tem necessidade, mas em toda a turma, integrando ele também. (Caji)

Ok. Você teria que ter dinâmicas em sala de aula que pudessem integrar o conteúdo e trazer diferentes linguagens para o mesmo conteúdo, para que a gente consiga abranger todas as crianças, desde a criança com a eficiência intelectual, para a criança que tem a deficiência intelectual. (Quingoma)

Nota-se nos relatos que Cajj e Quingoma consciência sobre a necessidade de estratégias que favoreçam a todos os estudantes e o respeito às diferentes formas como cada um pode construir o aprendizado. Especificamente em relação aos estudantes com DI, para que haja uma aprendizagem significativa, são necessárias experiências e situações diversas que demandem deles uma postura ativa e possam manifestar suas distintas possibilidades de aprender (Mantoan, 2012; Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010; Portela, Almeida; Bomfim, 2019).

Já o relato de Ipitanga destacou uma experiência vivenciada com uma estudante com DI, na qual foi necessária adequação do recurso utilizado a partir da necessidade apresentada por ela.

Quando eu mesma estava trabalhando com a R.C.S(nome da estudante), que eu dava as massinhas, ela não conseguia, de fato, estar com o lápis ali escrevendo. Mas quando eu fui trabalhando com a massinha com ela – aí eu estava até trabalhando as vogais – e pedi para que ela construísse as letrinhas das vogais com a massinha, ela conseguiu construir. *Então, com o lápis para ela fazer a letra, ela não conseguia, entende?* (Ipitanga).

Nesta circunstância, Ipitanga percebeu dificuldades na coordenação motora da educanda e fez a substituição do recurso utilizado de modo a alcançar resultados positivos. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) afirmam que são muitas as possibilidades que o estudante com DI pode ter para expressar sua representação do mundo, pois a dificuldade motora não é empecilho para sua participação nas atividades realizadas, a exemplo da escrita e da pintura.

As atividades lúdicas e os jogos ganharam destaque nos relatos de Portão e Itinga:

Bem, o que eu utilizo mesmo são... geralmente assim, as atividades mais lúdicas com pintura, com construção de jogos, com participação de assim... em grupinhos, participando de jogos mesmo, coisas mais simples mesmo (Portão).

Tem os jogos, não é? Tem uns jogos muito bons e que ajuda muito, nos ajuda muito (Itinga).

As atividades lúdicas e os jogos, propiciam prazer, raramente encontrado em outras atividades escolares (Abreu, 2019). Assim, favorecem experiências aos estudantes que envolvem outras habilidades para além das relacionadas à leitura e escrita. Barcelli e Rosalino (2022) afirmam que a identificação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI pelo professor, indica o caminho dos recursos com os quais pode contar à organização e realização de suas estratégias pedagógicas

Sobre o entendimento dos professores acerca das potencialidades dos estudantes com DI, especificamente em relação às habilidades consideradas importantes a serem potencializadas nestes sujeitos, os relatos de Caji, Portão e Ipitanga demonstram uma variação quanto às aptidões sinalizadas.

Acho que o primeiro de tudo, eu acho que a interação com o outro, não é? Acho, para mim, que esse é o maior, o maior ganho que a criança tem. E você estar incluindo-a é a interação com o outro (Caji).

Então eu pensei assim, “Eu acho interessante ele socializar com o outro, mesmo ele apresentando determinada dificuldade, mas ele estar junto com o outro, ele participar das atividades com o outro”. Mas ele se recusava, entendeu? Eu queria essa participação, essa interação de uma criança com a outra (Portão).

[...] Porque cada criança... às vezes até em casa elas não são estimuladas, e as vezes quando chega na escola, que nós vamos trabalhando com eles, interagindo com outros colegas, e aí ele já vai desenvolvendo muitas coisas (Ipitanga).

Caji, Portão e Ipitanga, destacam que as atividades promotoras da interação dos estudantes com DI e seus pares, são significativas para o seu progresso. Conforme Mantoan (2003), a escola é o local mais apropriado à garantia do relacionamento de estudantes com e sem deficiência. Segundo a autora, comumente, todo tipo de interação favorece o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo das crianças. Também, ocorre aprendizado, a partir da interação do sujeito com o ambiente, quando apreende os nomes de objetos. (Vigotski, 2010).

Ainda sobre as habilidades consideradas importantes para estimular o estudante com deficiência intelectual, Quingoma relata que:

Eu acho que isso vai dependendo... dado a eficiência que ele tem. Mas pensando no geral, eu acho que tem a questão do social, dele socializar com as outras crianças. Socializar de forma que a gente traga um ambiente, onde vai proporcionar que ele se sinta igual aos outros. (...) É, basicamente seria as mesmas... as habilidades sociais de interação com o outro, com o ambiente em que ele está situado – que seria a escola – porque seria um novo ambiente de socialização, fora a família, não é? (Quingoma).

Quingoma ratifica a necessidade de um ambiente favorável para o desenvolvimento de um bom repertório de habilidades sociais, comportamentos

compreendidos pelos indivíduos no decorrer da vida, sob circunstâncias favoráveis, definidas de acordo com as normas e regras presentes em cada cultura (Del Prette; Del Prette, 2017), dentre as quais a interação do estudante com seus pares no contexto escolar.

Os dados analisados nos permitiram deduzir que, embora os/as professore/as sinalizem a necessidade de maior conhecimento acerca das especificidades que podem contemplar estudantes com DI, apresentam sensíveis avanços na concretização de práticas pedagógicas inclusivas. Até porque, consideram as atividades lúdicas, os jogos e outros recursos como apoio ao processo de ensino-aprendizado desses educandos e validam a importância das habilidades sociais para o seu desenvolvimento.

Desafios às práticas pedagógicas

Cotidianamente os docentes são desafiados a desenvolver suas práticas pedagógicas, com vista à superação das dificuldades impostas e à criação de novas estratégias para o impulsionamento da aprendizagem de todos os estudantes, principalmente os com DI.

Por esse prisma, neste estudo, ao ouvir os docentes acerca da concepção de DI e do estudante nessa condição numa perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas, compreendemos a importância dos saberes resultantes das suas experiências e da reflexão sobre essas. (Almeida; Placco, 2015; Macedo, 2015; André; Dias, 2015).

Os trechos a seguir mostram exemplos, sob a ótica dos/as participantes da pesquisa, em relação aos principais desafios para a realização de práticas pedagógicas junto aos educandos com DI.

Enquanto professora, principalmente... eu poderia dizer que nós não temos os recursos, que nós não temos o preparo, mas mesmo com todos os recursos, eu acho que o professor tem que estar preparado para lidar com as deficiências, que são muitas (Portão).

Deixa eu ver... olhe, em um contexto geral, eu penso assim, no geral nós não somos preparados para. Entenda, essa é uma formação que você tem que buscar independente. Quando você fala de um contexto, digamos, público, eu entendo, eu penso e eu já vivenciei essa questão, você não é anteriormente preparado para, ou seja, você não tem formação para (Capelão).

O trabalho pedagógico que contempla a inclusão é desenvolvido na escola pesquisada, entretanto esses dados indicam as inquietações de Portão e Capelão como realizar a inclusão sem a formação apropriada na área da educação especial. No que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, os estudos de Mendes (2015) corroboram a necessidade de modificações nas práticas pedagógicas e preparação dos professores de

modo que atendam às necessidades de todos. Reiteram esta demanda Ipitanga, Caji e Itinga.

E aí eu digo assim, “Poxa, eu não estou preparada para lidar com esses alunos”, não é? Porque nós não fomos habilitados para tal. E aí, tínhamos que nos rebolar, que nos inventar, para poder estar trazendo algo novo para essas crianças. Então, os desafios foram esses, de me debruçar, de buscar coisas novas e ver se realmente eu estava correspondendo (Ipitanga).

[...] o professor não é bem trabalhado para receber uma criança com deficiência. E aí, às vezes tem um auxiliar que também não recebe essa orientação, não é? Às vezes nem sabem qual é a necessidade da criança. Isso que eu acho que é o que pesa mais (Caji).

O preparo. De qualquer forma, a gente estar preparado para, não é? Porque às vezes nem sempre você está... é para estar, não é? Mas nem sempre está, não é? (Itinga)

Não resta dúvida de que o processo formativo voltado à inclusão, ainda é uma lacuna para o fazer docente. Conseqüentemente, tem-se a insegurança quanto às estratégias mais apropriadas para estudantes com DI, considerando suas particularidades. Outros trabalhos que tiveram como objeto de estudo a atuação docente num contexto inclusivo, evidenciam a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas de professores e de preparação adequada ao favorecimento da aprendizagem de estudantes com DI (Pletsch; Glat, 2012; Antunes; Glat, 2019; Glat; Estef, 2021; Fonseca; Carvalho-Freitas; Oliveira, 2022).

Conforme os dados, a preparação do professor para melhor lidar com as demandas da inclusão, sobretudo as de estudantes com DI, precisa ser um processo contínuo de aprimoramento que acompanhe a sua trajetória profissional. A fragilidade na formação inicial do professor e a falta de investimento em políticas públicas voltadas à formação dos profissionais da educação são contributos à insegurança docente frente ao processo de escolarização de estudantes com DI. Torres e Mendes (2019), em estudos recentes, afirmam que os cursos de licenciatura, seja em ciências exatas ou qualquer outra área, precisam considerar em seu projeto a preparação dos professores para o exercício de seu papel numa perspectiva inclusiva.

Quadro 1 - Cruzamento de Padrões

Padrões Previstos (proposições)	Padrões Empíricos (achados da pesquisa)
Os educadores demonstram necessidade de aprofundamento conceitual acerca da deficiência intelectual.	A compreensão sobre a deficiência intelectual é vista como um problema limitador: uma dificuldade do estudante; processamento cognitivo não correspondente ao esperado; dificuldade intelectual à aprendizagem; e funcionamento cognitivo que não vai bem.
	As barreiras (pedagógicas/atitudinais) não são percebidas, e a atenção é voltada às

Prevalência de uma visão do modelo médico da deficiência, no contexto escolar	dificuldades do estudante, visto como o cerne dos problemas.
Realização de estratégias direcionadas às potencialidades do estudante com DI	As atividades lúdicas, os jogos e outros recursos são considerados apoio ao processo de ensino-aprendizado desses educandos. Embora, tenha sido sinalizada por professores a importância do estabelecimento de vínculo com os estudantes e do respeito às suas particularidades, foi percebido que as estratégias não contemplam a singularidade do sujeito.
Diversos desafios são impostos aos professores para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, dentre os quais a falta de formação adequada.	Os professores: se sentem com a qualificação profissional pouco adequada para possibilitar a inclusão de estudantes com DI; não são preparados anteriormente para lidar com o estudante com DI; não são bem trabalhados para receber uma criança com deficiência; e precisam estar preparados para lidar com as deficiências, que são muitas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A comparação dos referidos padrões subsidia a validade do estudo de caso considerando que os educadores demonstram necessidade de aprofundamento conceitual acerca da deficiência intelectual; e há prevalência de uma visão do modelo médico da deficiência, no contexto escolar. Em relação às estratégias direcionadas às potencialidades do estudante com DI, consideramos a validade em parte, uma vez que os professores adotam recursos pedagógicos que apoiam na aprendizagem dos educandos. No entanto, não deixam claro um olhar direcionado à singularidade de cada um. No que diz respeito aos desafios enfrentados, confirmam a preparação pouco adequada e expressam com lucidez a necessidade de uma formação que melhor ampare suas práticas pedagógicas.

Conclusão

Este estudo analisou a percepção de docentes sobre a condição de aprendizagem do estudante com DI. A entrevista semiestruturada gerou os dados por meio das vozes docentes acerca do referido objeto de estudo.

Em relação à concepção sobre a DI foi constatada, por meio das falas dos/as professores/as, a necessidade de ampliar seus conhecimentos acerca desta condição, pois os profissionais a enxergam como algo limitador que obstaculiza a aprendizagem do estudante. Este ponto de vista interfere sobremaneira no reconhecimento do potencial deste sujeito, assim como nas estratégias utilizadas em sala de aula.

Referente às potencialidades do estudante com DI, as atividades lúdicas, os jogos e outros recursos são considerados apoio ao processo de ensino-aprendizagem desses educandos. Embora tenha sido sinalizada por professores a importância do estabelecimento de vínculo com os estudantes e do respeito as

suas particularidades, foi percebido que as estratégias não contemplam a singularidade do sujeito.

Na perspectiva de avanço dos estudos, essa investigação trouxe o relato dos/as professores/as sobre a formação pouco apropriada, dentre os desafios ainda enfrentados por eles/as para a inclusão de estudantes com DI. Tal discussão nos faz questionar sobre a coerência das formações ofertadas no âmbito das redes públicas de ensino.

Podemos dizer que a escola enfrenta um grande desafio na tentativa de transcender o modelo conteudista no qual está organizada. Diante da preocupação em cumprir os assuntos a serem abordados durante o ano letivo não há tempo, muitas vezes, para refletir sobre as práticas pedagógicas e a compreensão destas pelos estudantes.

Desse modo, a escuta e o relato dos participantes dessa pesquisa orientam um olhar para futuros estudos capazes de estabelecer dados comparativos entre professores de diferentes redes públicas na abordagem de temáticas, a fim de saber a percepção sobre a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas.

O propósito de estudos como este se justifica pelo fortalecimento da inclusão educacional de pessoas com DI e valorização das experiências docentes à construção de novas estratégias inclusivas de ensino. Também podem contribuir à elaboração de Políticas Públicas de formação que contemplem as necessidades concretas dos professores das redes públicas de ensino.

Além disso, a reverberação das vozes docentes adentra no espaço da Universidade e ecoa na sociedade o esforço de uma atuação a favor da inclusão educacional. Também revela a necessidade de uma rede de apoio que melhor ampare suas práticas pedagógicas, sobretudo de formações alinhadas com suas experiências pessoais e profissionais.

Referências

ABREU, Roberta. Reflexões sobre o lúdico e suas relações com a formação de professores e a prática pedagógica. In ANDRADE, Dídima Maria de Mello Andrade; ABREU, Roberta Abreu (Org). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis** (pp. 87-98), 2019, CRV.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Noberto. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3 ed. São Paulo: Edições

Loyola, 2015, p.63-75.

ANTUNES, Katiúscia Vargas; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**.UFMS, v. 25, n. 50.1, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9442>.

Acesso em: 14 mar. 2024.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

BARCELLI, Juliana Carolina; ROSALINO, Israel. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. **Ipê Roxo**, v. 4, n. 1, 2022

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/6445>.

Acesso em:23 dez. 2023.

BRASIL - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, janeiro de 2008. Disponível

em<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2023.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Habilidades Sociais e competência social para uma vida melhor**. São Carlos: EduFSCar, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. Moderna, 2010.

FONSECA, Sarah Cecílio; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6CtppZKMvniM5YBd/?lang=pt>.

Acesso em 14 mar. 2024.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar In MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. (p. 13-73). EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 01-13, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219096/68466219096.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Autores Associados, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual**. WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escola dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência** (UNICAMP), v. 1, p. 1-3, 2012. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n135/09.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MAFEZONI, Andressa Caetano; ALMEIDA CÉSAR, Thayná Marins de; SOUZA, Damaris Santos de. Deficiência intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações**, 27(3), 143-161. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4410/0>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. e020015-e020015, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v11i.8530. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530>. Acesso em: 7 Jan. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org). **A escola e a inclusão social na**

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X85638>

perspectiva da educação especial. Vários autores. UAB-UFScar, 2015. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2651/1/Pe_Enic_eia_EducacaoEspecial.pdf. Acesso em: 20 Jan. 2024.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento- Um processo socio histórico.** Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Scipicione, 1997. Série Pensamento e Ação no magistério.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech (2005). **Documento subsidiário à política de inclusão. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.** <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** Eduneb, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, p. 193-208, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000100012&script=sci_abstract&tlng=en, Acesso em: 14 mar. 2024.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. Convivendo com a deficiência intelectual: Percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de poio. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/04/TESE-EM-PDF-CLAUDIA-PARANHOS-DE-JESUS-PORTELA-1-1.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus; BOMFIM, Luciane Ferreira. Ludicidade e deficiência: contribuições dos postulados da teoria sócio-histórico-cultural. In ANDRADE, Dídima Maria de Mello Andrade; ABREU, Roberta Abreu (Org). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis** (pp. 87-98), 2019, CRV.

SANTOS, Juanice Pereira; NETO, Luz; SILVA, Daniel Rodrigues; SOUSA, Maria Solange Melo de. Desafios na prática educativa na Educação básica: concepções dos professores sobre a Inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED**, 3(9), 1-25, 2022. <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11123>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-americana de**

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X85638>

estudos científicos, v.l. n.4, pp. 29-44, Jul./ago. de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SILVA, Andrialex William da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30070>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Alunos com deficiência intelectual: reflexões a respeito das representações sociais de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 5, p. e020024, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/96>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 18(02), 319-336, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000200010&script=sci_abstract. Acesso em: 14 mar. 2024.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 765-780, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkfD6p/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman, 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)