

CARTOGRAFIAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MAPEAMENTO DE CONCEPÇÕES DOCENTES

CARTOGRAPHY OF INTELLECTUAL DISABILITY: MAPPING TEACHER CONCEPTIONS

Andrialex William da Silva
Orientador Prof. Dr. Evanilson Gurgel

RESUMO

O aumento no número de matrículas de alunos com deficiência intelectual (DI) na Educação Básica, assim como os diversos estigmas e preconceitos que são perpetuados socialmente sobre esses sujeitos, justificam a importância de compreender o que os professores entendem sobre a temática. Com isso, o presente artigo tem como objetivo investigar as concepções docentes sobre a deficiência intelectual, produzindo uma cartografia sobre a temática. É importante destacar que a deficiência pode ser entendida a partir de diferentes modelos, como o místico, o médico e o social. O estudo em tela se apoia em abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório, tendo utilizado como instrumento de pesquisa o questionário. Participaram da investigação 170 professores da Educação Básica. Enquanto técnica de tratamento dos dados, adotamos a análise de conteúdo, alinhada ao software de investigação qualitativa, IRaMuTeQ. Os dados apontam que as concepções docentes sobre deficiência intelectual encontram uma centralidade na ideia de dificuldade e lentidão no processo de aprendizagem, caracterizando a condição a partir dessas especificidades. Essa concepção foi a que reuniu o maior número de participantes. Outras três categorias foram construídas a partir das análises: a construção da DI a partir de uma perspectiva limitante; a ideia de DI tendo como base as relações sociais; e respostas evasivas que se afastaram da discussão proposta. Por fim, entende-se que estigmas e pensamentos capacitistas atuam fortemente nas concepções de diversos professores, sendo necessária a promoção de formação continuada e de espaços de reflexão, visando contornar o atual cenário.

Palavras-chave: deficiência intelectual; modelo social de deficiência; modelo médico de deficiência; concepções docentes.

ABSTRACT

The increase in the number of enrollments of students with intellectual disability (ID) in Basic Education, as well as the various stigmas and prejudices that are socially perpetuated about these individuals, justify the importance of understanding what teachers comprehend about the topic. With this in mind, this article aims to investigate teachers' conceptions of intellectual disability, producing a cartography on the subject. It is important to note that disability can be understood from different models, such as the mystical, the medical, and the social. The present study is based on a mixed-methods approach, of an exploratory nature, and used a questionnaire as a research instrument. One hundred seventy Basic Education teachers participated in the investigation. As a data analysis technique, we adopted content analysis, aligned with the qualitative analysis software, IRaMuTeQ. The data indicates that teachers' conceptions of intellectual disability are centered on the idea of difficulty and slowness in the learning process, characterizing the condition based on these specificities. This conception gathered the largest number of participants. Three other categories were constructed from the analyses: the construction of ID from a limiting perspective; the idea of ID based on social relations; and

evasive responses that strayed from the proposed discussion. Finally, it is understood that ableist thoughts and stigmas strongly influence the conceptions of many teachers, making it necessary to promote ongoing professional development and spaces for reflection, aiming to overcome the current scenario.

Keywords: intellectual disability; social model of disability; medical model of disability; teachers' conceptions.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ao longo da história, a pessoa com deficiência foi estigmatizada e rotulada de diferentes formas e sob diversas perspectivas, como a religiosa, a médica e a social. Com base nessas abordagens, propostas diferentes de se relacionar com a pessoa com deficiência foram desenhadas nas diferentes sociedades, desde a total segregação/exclusão até os modelos de assistência, integração e inclusão social (Mazzotta, 2011; Martins, 2015). O ponto principal nesse cenário é que, de diferentes formas, a sociedade construiu interpretações diversas sobre a deficiência, as quais impactaram de maneira distinta as relações sociais e culturais estabelecidas em um determinado ambiente.

Durante um vasto período histórico, a deficiência foi entendida como sinônimo de desqualificação da humanidade do sujeito, retirando da pessoa o status de cidadão e até negando a esse grupo o direito mais fundamental que existe: o direito à vida (Martins, 2015). Sociedades antigas, como Grécia e Roma, tinham uma compreensão do ser humano a partir de um arquétipo existencial padrão, que precisaria ser contemplado pelo sujeito para poder fazer parte de determinada comunidade. Nesse sentido, aqueles que não atendessem a esse padrão seriam excluídos e rechaçados pela própria sociedade.

Séculos mais tarde, a partir da Idade Média e com o avanço do cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser vista de outra forma: como alguém digno de caridade e assistência, que possui direito à vida, mas não o de viver em sociedade (Martins, 2015). Nesse período, a lente adotada para ler a deficiência era de ordem religiosa e tinha como paradigma a contradição entre o acolhimento pela caridade e a estranheza diante da diferença do outro. Tal perspectiva culminou em propostas de segregação da pessoa com deficiência, as quais previam assistência a determinado grupo, mas os isolavam da vida em sociedade (Leitão, 2008). Vale pontuar que essa perspectiva segregacionista se manteve fortemente presente nas diferentes sociedades, inclusive no Brasil, até a primeira metade do século XX.

Com o avanço das ciências médicas, novas formas de se pensar a deficiência foram propostas. No Brasil, por exemplo, na segunda metade do século XX, a perspectiva médica sobre a deficiência impulsionou a prática de diversas instituições, campanhas nacionais e o

fomento às primeiras políticas públicas no campo da Educação Especial (Leitão, 2008). Nesse momento, a pessoa com deficiência era compreendida como um sujeito com defeito, que necessitava de intervenções para ser reabilitado e poder viver em sociedade (Mazzotta, 2011). Tal perspectiva, também conhecida como modelo médico de deficiência, orientou propostas escolares, como a criação das classes especiais, que tinham como objetivo primário “normalizar” a pessoa com deficiência.

Nas décadas de 1980 e 1990, impulsionado pelos avanços nas ciências sociais e humanas, pela mobilização da comunidade com deficiência e por movimentos sociais e políticos internacionais, buscou-se uma nova leitura sobre o que é deficiência, superando a lógica puramente biologizante do modelo médico e passando a compreender o tema como uma questão eminentemente social (Foresti; Bousfield, 2022). O que passou a ser compreendido como Modelo Social entende que a deficiência se caracteriza pela relação entre o impedimento do sujeito, de origem biológica, e as barreiras de natureza social. Essa relação, quando não ajustada, coloca a pessoa com deficiência em situação de desvantagem (Diniz, 2007). No modelo social de deficiência, o alvo central da intervenção não é o corpo — entendido como defeituoso — da pessoa com a condição, mas sim a sociedade, que precisa ser reorganizada com o objetivo de acolher a diversidade humana.

Nessa breve retomada histórica das possíveis leituras sobre a deficiência, temos diferentes perspectivas, como: a negação da humanidade; o reconhecimento da humanidade, mas a negação da vida em sociedade; a compreensão da deficiência como um defeito a ser corrigido; e o reconhecimento da deficiência como um constructo social. Apesar de uma apresentação linear sobre o percurso histórico da pessoa com deficiência, é importante destacar que esse processo é dinâmico, e todas essas perspectivas ainda coexistem, sobretudo no imaginário popular, impactando de maneiras diversas as relações estabelecidas dentro de nossa sociedade.

Essas perspectivas também perpassam o imaginário docente, enviesando a prática pedagógica, tendo em vista os respectivos impactos das concepções teóricas no desenvolvimento da ação didática. Nesse sentido, é preciso considerar que o profissional da educação é atravessado por valores, crenças, ideologias e compreensões sobre o mundo e a sociedade, que, de diferentes formas, se entrelaçam com a atividade pedagógica e reverberam nas propostas didáticas (Soares; Bejarano, 2008). Os docentes podem construir compreensões sobre a deficiência a partir de diferentes experiências, como em espaços familiares, religiosos, comunitários, entre outros — além do próprio espaço acadêmico e escolar. Essas concepções impactam diretamente o processo educacional e de inclusão da pessoa com deficiência, uma

vez que, a depender da perspectiva adotada pelo profissional, sua proposta pedagógica pode ser enviesada por paradigmas excludentes, segregacionistas ou inclusivos.

Nesse sentido, torna-se urgente investigar o que os professores compreendem sobre deficiência e considerar os possíveis impactos no processo educacional e na inclusão escolar. Estreitando o recorte para o nosso objeto de pesquisa, é necessário compreender como o profissional da educação tem pensado a deficiência intelectual (DI), tendo em vista os diferentes mitos que cercam a temática (Silva; Magalhães, 2022), sobretudo por ser uma condição que não impacta diretamente aspectos físicos ou sensoriais do corpo, mas sim as habilidades cognitivas do sujeito — o que demanda um certo grau de abstração para sua compreensão. Vale pontuar que a deficiência intelectual, nas últimas décadas, tem representado mais de 50% das matrículas da Educação Especial (Silva, 2024), o que reafirma a necessidade de investigações que discutam a temática.

A partir de tal preâmbulo, o estudo tem como objetivo investigar as concepções docentes sobre a deficiência intelectual, produzindo uma cartografia sobre a temática. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa e de caráter exploratório, contou com a participação de 170 professores da Educação Básica, por meio de questionário eletrônico. Dessa forma, o texto está estruturado da seguinte forma: a segunda seção do artigo apresenta a deficiência intelectual a partir de diferentes modelos teóricos; a terceira seção discute a metodologia adotada na pesquisa; a quarta seção contempla as análises sobre as concepções dos professores acerca da deficiência intelectual; e, por fim, as considerações finais do estudo.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MODELO MÍSTICO, MÉDICO E SOCIAL

As primeiras compreensões sobre a deficiência intelectual foram baseadas em fundamentos religiosos e crenças populares, atribuindo a condição a forças sobrenaturais, caracterizando um modelo místico de deficiência. Martins (2015) pontua que, por vezes, a deficiência intelectual poderia ser entendida como castigo divino, forma de expiação dos pecados dos pais ou possessão demoníaca. Nessa perspectiva, assim como a origem era fundamentada na fé, a resposta a essa condição também tinha o mesmo plano de fundo, sob a égide do milagre divino que poderia dar sanidade para aqueles com deficiência intelectual.

Dentro do modelo místico, tem-se a compreensão da pessoa com deficiência como sujeito com alma e espírito, objetos da fé cristã, a serem salvos pelo divino, o que levou à criação de instituições que, apesar de segregarem, davam assistência e amparavam a pessoa com DI durante séculos (Martins, 2015). Tal compreensão tem sua origem na Idade Média, porém ainda se perpetua no contexto social, muitas vezes no imaginário repassado

intergeracionalmente, por meio das crenças populares propagadas oralmente. Assim, é possível perceber elementos do modelo místico de deficiência nos discursos de grupos que estão mais afastados dos grandes centros de discussão acadêmica. É comum se ouvir que a pessoa com deficiência intelectual é um “anjo na terra” ou uma “criatura divina”, o que, apesar de ser uma forma de tentar suavizar a experiência da pessoa com deficiência em nossa realidade, também se trata de um processo de desumanização desse grupo.

Leitão (2008) explica que, no século XVII, na Europa, tem-se o início de uma abordagem organicista para compreender a deficiência intelectual, outrora denominada “mental”, com os estudos sobre a anatomia do cérebro encabeçado pelo médico Thomas Willis, os quais compreendiam a deficiência como “uma lesão ou disfunção do sistema nervoso central” (Leitão, 2008, p. 57). Com esse novo cenário, a autora explica que houve um afastamento do modelo místico, uma vez que “embora essencialmente organista, as contribuições de Willis foram de fundamental importância, na medida em que abandonam as explicações religiosas da deficiência e sinalizam para o estabelecimento de condutas menos irracionais” (Leitão, 2008, p. 57).

A partir de então, tem-se início a forte presença do discurso biomédico nos debates sobre a pessoa com deficiência, somando-se, a partir do século XX, às contribuições da psicologia (Leitão, 2008), o que culminará no que entendemos por modelo médico de deficiência. Sob esse modelo, que entende a condição como uma lesão, uma questão individual do sujeito que a possui, a deficiência intelectual ganhou o rótulo de loucura, a ser solucionada com intervenções medicamentosas ou procedimentos de correção e reabilitação da mente. Leitão (2008, p. 63) ainda explica que “[...] os resultados insatisfatórios do uso de medicamentos nos deficientes mentais impulsionam os médicos a formular proposta de ação pedagógica, em sua maioria, vinculadas a hospitais psiquiátricos”.

No modelo médico, a deficiência, enquanto lesão, é entendida como uma desvantagem inerente à pessoa que a possui. Nesse sentido, Foresti e Bousfield (2022, p. 647) explicam que “a deficiência, quando percebida como uma desvantagem natural, encontra na biomedicina a autoridade sobre o assunto, o que permite melhorias das condições de vida a partir da intervenção médica”. Mesmo com sua origem no discurso médico, esse modelo impactou de forma significativa o contexto escolar, tendo em vista que ele fundamentou as propostas de integração, a criação das classes especiais e a ideia de normalizar a pessoa com deficiência para a convivência no espaço comum com os demais. Nesse sentido, a normalização da deficiência intelectual se tratava, muitas vezes, da adaptação de condutas, do desenvolvimento da oralidade e do estímulo a hábitos comuns a todos.

Com o avanço das ciências sociais e humanas, e com os movimentos políticos, inclusive das pessoas com deficiência, o modelo social passa a ganhar destaque, sobretudo no campo das políticas públicas para esse grupo. A partir do modelo social, a deficiência intelectual deixa de ser compreendida apenas como uma lesão ou impedimento cognitivo, passando a ser entendida como uma forma possível de existência humana, com um desenvolvimento distinto do postulado como “normal” e que precisa ser respeitada e acolhida no contexto social. Nesse sentido, as barreiras sociais — que, nesse caso, não são arquitetônicas, mas atitudinais, linguísticas e até pedagógicas — precisam de intervenção da sociedade para serem superadas.

Historicamente, existe uma cultura de caracterizar a deficiência a partir dos déficits, limitações ou ausências do corpo com deficiência — herança dos modelos anteriores —, considerando como referência o corpo dito “normal”, “típico” ou “padrão”. Essa lógica, corriqueiramente, também se aplica à deficiência intelectual, cuja caracterização é marcada fortemente pelo advérbio “não”, como em: “não aprende”, “não abstrai”, “não pensa”, entre outros elementos. Nessa mesma linha, são comuns descrições que consideram apenas possíveis “limitações” ou “déficits” nas capacidades cognitivas do sujeito com DI, o que se respalda fortemente no modelo médico de deficiência.

Um dos conceitos mais comuns da deficiência intelectual, apresentado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), compreende a condição como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, s. p.). A associação frisa a deficiência a partir da incapacidade e da limitação no que tange a aspectos intelectuais e do comportamento adaptativo. A crítica, nesse sentido, se constrói entendendo que a deficiência intelectual impacta nos aspectos descritos, mas não necessariamente os limita ou os torna incapazes, e sim possibilita uma forma distinta de desenvolvimento, diferente do proposto como padrão, com ritmo e sequência próprios. Nesse sentido, Dias e Oliveira (2013, p. 170) salientam como concepções pautadas em limitações desprezam as potencialidades do sujeito:

Diferentes concepções se constituíram em meio a representações que valorizam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural, e destacam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento presentes (Dias; Oliveira, 2013, p.170).

A caracterização que se fundamenta na comparação entre pessoas sem deficiência e com deficiência sempre levará a ideias que limitam e invisibilizam as potencialidades daqueles

que divergem das normas pré-estabelecidas. Ao se fundamentar no modelo social, ao se pensar na deficiência intelectual, podemos considerar os aspectos relacionados à capacidade intelectual e ao comportamento adaptativo, reconhecendo que, apesar das diferenciações qualitativas no desenvolvimento desses aspectos, a pessoa com DI tem potenciais a serem explorados (Oliveira, 2013; Viana, 2016; Silva, 2024). Nesse sentido, é possível entender que:

A compreensão da deficiência como uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano, com diferenças não apenas quantitativas, mas qualitativas em relação ao desenvolvimento considerado típico. Tal perspectiva permite o reconhecimento do sujeito com deficiência como agente em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas (Dias; Oliveira, 2013, p. 17).

A partir dessa compreensão, cabe então retornar ao conceito da AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021) e discutir os dois aspectos descritos anteriormente. O funcionamento intelectual, compreendido por Santos e Magalhães (2019, p. 65) como a “capacidade mental geral, expressando-se em áreas como aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas”, impacta nas habilidades de abstração, memorização, organização, atenção, criatividade, linguagem, entre outras. Nesse sentido, as especificidades no que tange aos aspectos do funcionamento intelectual reverberam diretamente no contexto escolar, desafiando a escola e os professores a pensarem em propostas pedagógicas que respondam às subjetividades desse público (Figueiredo, 2012; Fonseca, 2016).

No que tange aos aspectos do comportamento adaptativo, Fontes et al. (2007) esclarecem que se trata das práticas aprendidas nos contextos culturais e na vida cotidiana, considerando elementos práticos, conceituais e sociais. Ou seja, o comportamento adaptativo refere-se às atividades aprendidas por meio da convivência para se adaptar aos círculos sociais. No caso da pessoa com DI, pode ser necessário utilizar outros meios de mediação, que não a convivência, para a aprendizagem desses comportamentos. Vale salientar que esses dois eixos fundamentais para a caracterização da condição variam dentro do grupo de pessoas com deficiência intelectual, sendo necessária a compreensão de que há uma diversidade de sujeitos, nos quais as habilidades variam dentro desse mesmo grupo (Dias; Oliveira, 2013; Fonseca, 2016).

A partir dessa perspectiva, fundamenta-se uma questão central sobre a deficiência intelectual para as discussões do contexto escolar: a compreensão de que a pessoa com DI tem potencial de aprendizagem, mesmo considerando as especificidades do funcionamento intelectual. Viana (2016, p. 46) postula sobre a necessidade de

compreender como o indivíduo com deficiência intelectual aprende e qual sua

apreensão dessa aprendizagem pode ser um importante meio para nortear as ações educacionais, evitando que elas sejam vagas e inconsequentes, e que desconsiderem as características peculiares da pessoa com deficiência, que possui aspectos que lhe são intrínsecos.

Nesse sentido, Fonseca (2016) explica ser comum que pessoas com deficiência intelectual sejam estigmatizadas como sujeitos que não aprendem. Para Goffman (1982, p. 6), o estigma “será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo”, uma marca construída socialmente que macula a identidade do sujeito e o coloca à margem da sociedade, em espaços de exclusão ou segregação. Com isso, Fonseca (2016) compreende que o estigma da não-aprendizagem marca profundamente a identidade do aluno com deficiência intelectual, levando-o a um lugar de exclusão escolar, gerando o empobrecimento curricular e pautando sua experiência no contexto educacional em limitações que, muitas vezes, não respondem à realidade do discente. Nesse sentido, Silva (2024, p. 74) explica que

o processo de estigmatização é cruel porque rouba as potencialidades, cerceia as possibilidades de ser e de estar no mundo, e coloca a identidade do sujeito como refém daquilo que o distingue do grupo hegemônico. A diferença, no lugar de ser pensada e acolhida, no processo de estigmatização, é expurgada e repelida, vista como algo a ser esquecido, apagado.

O modelo social de deficiência propõe que a pessoa com deficiência, especificamente aqui a deficiência intelectual, precisa ter sua identidade respeitada, entendendo que, para além da condição, existem outros aspectos que compõem sua existência e complexificam sua experiência no mundo (Foresti; Bousfield, 2022; Diniz, 2007). Com isso, opõe-se ao processo de estigmatização que marca a identidade do sujeito de forma depreciativa, reduzindo-o a uma interpretação simplista de sua existência.

O modelo social de deficiência, apoiado por estudos feministas (Diniz, 2007), também compreende a condição como uma experiência de opressão que precisa ser problematizada nos diferentes espaços, sobretudo no contexto escolar. Vale salientar que o modelo proposto não ignora a necessidade de uma atenção específica para a pessoa com deficiência, tendo em vista sua condição, em uma perspectiva que não visa anular a diferença (Foresti; Bousfield, 2022). Defende, justamente, o contrário: o direito fundamental à diferença e a luta contra o sistema de opressão estabelecido em nossa sociedade.

Nesse sentido, é fundamental considerar uma concepção de deficiência intelectual fundamentada no modelo social, a qual busca compreender as especificidades do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, reconhecendo as potencialidades de aprendizagem, superando o estigma da não-aprendizagem e destacando a heterogeneidade

presente no grupo de pessoas com essa condição, além da complexidade da identidade da pessoa com DI. Vale salientar que essa compreensão impacta diretamente os diferentes contextos que contam com a presença do sujeito com DI, sobretudo no ambiente escolar.

Ao se pensar a deficiência intelectual a partir do modelo social no contexto pedagógico, espera-se o desenvolvimento de uma proposta educacional inclusiva, que considere as especificidades e as potencialidades de aprendizagem do aluno com DI, além de proposições que respondam às suas demandas considerando sua subjetividade. Isso evita um currículo genérico e empobrecido, que restringe as oportunidades de aprendizagem e foca, muitas vezes, única e exclusivamente na socialização (Fonseca, 2016; Silva, 2024).

Salientamos que os três modelos aqui propostos — místico, médico e social — ainda coexistem no imaginário popular e em nossa sociedade, ora de forma explícita, nas práticas institucionalizadas, por exemplo, ora de forma implícita, nas entrelinhas das experiências sociais. Os três modelos propostos, no campo das concepções docentes, podem gerar impactos no desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que enviesam as propostas educacionais, no currículo posto oficialmente ou em um currículo oculto. É nesse sentido que se fundamenta a necessidade de compreender o que os professores pensam sobre a deficiência intelectual.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em tela é de cunho quali-quantitativo, o qual busca entender a lógica empregada pelos sujeitos nas respostas dadas aos questionamentos da investigação, tendo como base a quantidade expressiva de dados, mas considerando a complexidade inerente às respostas. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) explicam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Nesse sentido, buscamos explorar ao máximo as respostas dos docentes participantes da pesquisa, considerando que os detalhes têm potencial para nos ajudar a compreender como os sujeitos entendem a deficiência intelectual.

Os autores ainda postulam que “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Nesse sentido, buscamos descrever a caracterização dos professores sobre a deficiência intelectual para além da superficialidade numérica, considerando, sobretudo, as subjetividades implícitas na discussão, que abrangem a formação inicial e continuada, a experiência docente, o lugar histórico e social dos sujeitos envolvidos nos estudos. É preciso superar a superficialidade da

discussão, que é muitas vezes posta na dicotomia do “certo” e “errado”. Quanto ao diálogo entre uma abordagem qualitativa e uma abordagem quantitativa, Gamboa (2007, p. 92) esclarece sobre a possibilidade de priorizar “técnicas qualitativas no tratamento de dados e informações” em estudos quantitativos, como uma possibilidade de aprimoramento da metodologia de pesquisa.

Procedimentalmente, o estudo aqui se enquadra como uma pesquisa exploratória de levantamento. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 57), os estudos de levantamento acontecem “quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário. Em geral, procedemos à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado”. Em nosso caso, questionamos os docentes participantes do estudo acerca da deficiência intelectual. Como já foi exposto, a técnica de coleta de dados comum nesse tipo de estudo é o questionário. Matos e Vieira (2001, p. 61) afirmam que

essa técnica de investigação consiste em que, sem a presença do pesquisador, o investigado responda por escrito a um formulário [...]. as questões devem ser objetivas e claras. Por questões abertas, quando responder que expressa livremente suas opiniões; fechadas quando as opções de respostas são dadas, e mistas, apresentando uma fusão dos dois tipos mencionados.

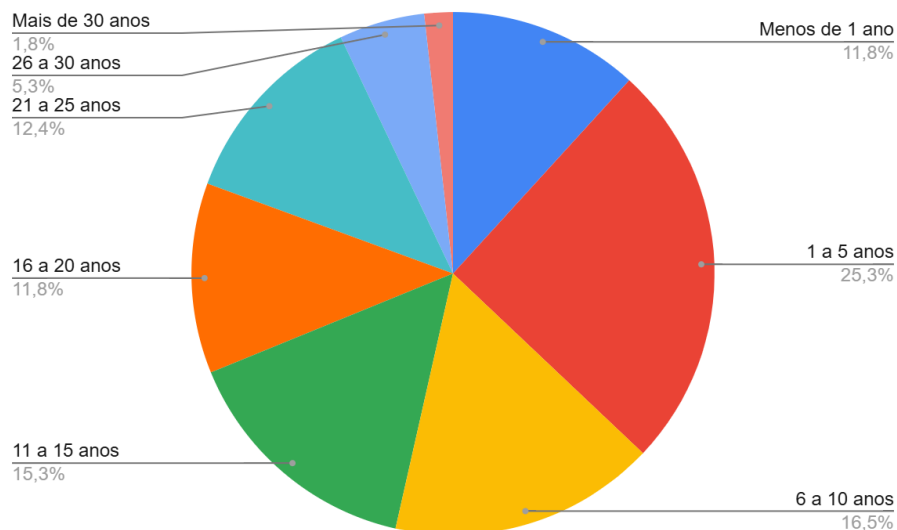
No caso do estudo aqui desenvolvido, o questionário utilizado como instrumento de investigação continha questões fechadas, a fim de caracterizar o perfil dos professores envolvidos na pesquisa, e uma questão aberta que perguntava aos participantes o que, para eles, caracteriza a deficiência intelectual. O questionário foi aplicado de forma virtual, via Google Forms. Ao responder o instrumento, o sujeito tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa e consentia com a participação na investigação. Vale salientar que, considerando a ética no trabalho acadêmico, os sujeitos serão enumerados e não identificados ao longo do texto.

3.1. Caracterização dos participantes do estudo

Houve mais de 200 respostas ao questionário, mas, para o estudo proposto, filtramos os dados, considerando o preenchimento completo e adequado do instrumento de pesquisa. Com isso, contamos com a participação de 170 professores que atuam em escolas das redes públicas de educação do estado do Rio Grande do Norte — municipais, estadual e federal — e na rede privada, o que representa uma diversidade de perfis participando da investigação. Desse grupo, no que concerne ao campo de atuação, 55% são professores do Ensino Fundamental, 22% são professores do Atendimento Educacional Especializado, 11% são professores da Educação Especial, 7% atuam como gestores e coordenadores e 5% são professores da Educação Infantil.

Destacamos, de forma geral, que os professores participantes da investigação são docentes experientes, com apenas 11% tendo sua primeira experiência no momento da aplicação do questionário, e mais de 50% com mais de 5 anos de prática docente, como representado no gráfico 1.

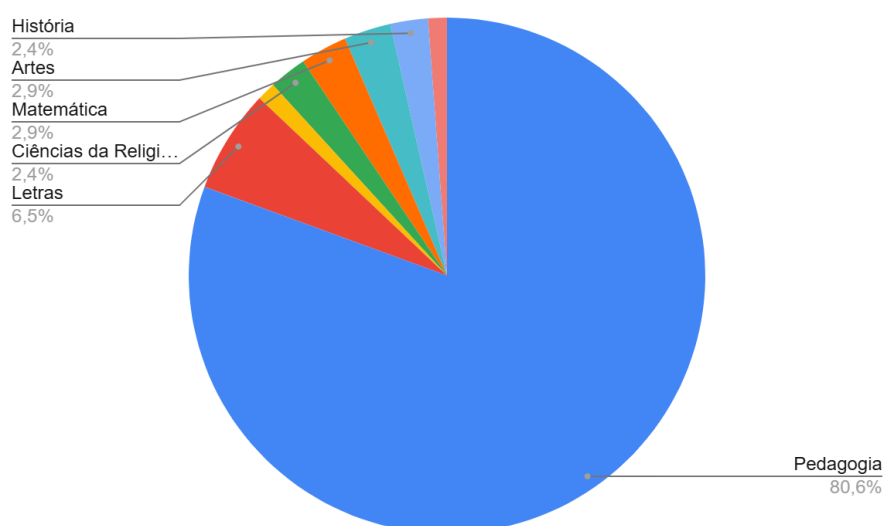
Gráfico 1 - Tempo de Experiência



Fonte: dados da pesquisa

Quanto à formação, o maior número de participantes era pedagogo, com 81%, seguido por 6% graduados em Letras, 1% em Geografia, 2% em Ciências da Religião, 3% em Matemática, 3% em Artes, 2% em História e 1% em Ciências Sociais, como representado no gráfico 2:

Gráfico 2 - Formação Inicial dos Participantes



Fonte: dados da pesquisa

Ou seja, é possível compreender que o grupo de professores participantes desse trabalho é diverso tanto no campo de atuação, quanto no tempo de experiência e na área de formação inicial. Considerando a titulação dos participantes, em formação de pós-graduação, 85% dos participantes são especialistas, de forma predominante em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e Inclusiva, ou seja, com alinhamento no campo temático aqui proposto; 1% são mestres e 0,5% são doutores. Do grupo, 13% são apenas graduados, geralmente sujeitos com pouca experiência.

Além disso, 90% dos participantes afirmaram ter atuado em experiências anteriores, em algum momento da vida profissional, com alunos com DI, enquanto 10% ainda não tinham tido essa experiência. Nessa mesma esteira, 66% afirmaram estar atuando no ano letivo de aplicação do questionário com alunos com DI, enquanto 34% não estavam tendo experiências com esse grupo de alunos. Destacamos que todos os participantes tiveram contato com alunos com DI, no passado ou no ano vigente da aplicação do questionário. Compreendemos que, a partir do exposto, há uma diversidade no grupo participante da pesquisa quanto à formação profissional e às experiências, mas que tem como denominador comum entre todos os sujeitos a experiência com o aluno com deficiência intelectual.

3.2. Análise de Dados

Para o tratamento dos dados dos achados da pesquisa, nos apoiaremos em uma proposta metodológica mista, utilizando o software de análise qualitativa IRaMuTeQ e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), considerando a construção de uma leitura atenciosa sobre os dados. O IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) permite um olhar panorâmico sobre os achados da investigação, considerando uma leitura global dos dados e a disponibilização de recursos visuais sobre os resultados da investigação. Klant e Santos (2021, p. 2) explicam que

o IRaMuTeQ é um software de análise textual, que funciona ancorado ao programa estatístico R e gera dados, a partir de textos (corpora textuais) e tabelas. Os resultados dessas análises demonstram a posição e a estrutura das palavras em um texto, ligações e outras características textuais, que permitem detectar indicadores e, assim, visualizar intuitivamente a estrutura e ambientes do texto a ser analisado.

Dentre os recursos disponíveis no IRaMuTeQ, nos apoiaremos em apenas três: a estatística textual, que permite considerar a frequência das palavras no corpus de análise da pesquisa; a nuvem de palavras, que permite visualizar a frequência das palavras adotadas pelos participantes. Carmargo e Justo (2018, p. 17) explicam que a nuvem de palavras “é uma análise lexical bem simples. Porém, ela é graficamente interessante, pois fornece uma ideia inicial do

conteúdo do material textual”; e a análise de similitude, que “mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise, é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras” (Salviati, 2017, p. 29). Os três recursos se somam no momento de análise dos dados.

Complementando a leitura dos dados feita a partir dos recursos do software, nos apoiaremos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), considerando um olhar mais minucioso sobre cada resposta apresentada pelos participantes da pesquisa. Para a autora, “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 2009, p. 19), considerando uma leitura atenta sobre o dado, tendo em vista sua representação para o corpus da pesquisa. A autora ainda explica que “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos, do rigor da objetividade e pela fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2009, p. 31), buscando interpretações plausíveis e coerentes com o contexto da investigação proposta.

Vale salientar que a análise de conteúdo propõe um organizador categorial dos dados, como nos explica Bardin (2009, p. 145): “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em torno de um processo de categorização”. Nesse sentido, as categorias podem ser entendidas como uma forma de sistematização dos achados e revelam unidades de compreensão sobre o fenômeno estudado. Vale salientar que a análise de conteúdo é uma proposta que apresenta princípios norteadores ao mesmo tempo que permite certa flexibilidade, o que é coerente com a faceta qualitativa da investigação em tela.

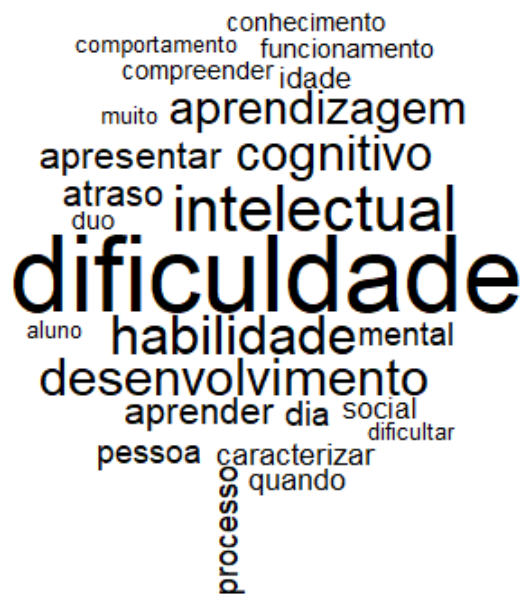
4. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como já sinalizado, a compreensão dos professores sobre a deficiência intelectual impacta suas práticas, tendo em vista que as crenças e valores do profissional atravessam sua atuação em sala de aula, ainda que seja no campo do currículo oculto, nas formas de atuar e de lidar com o aluno com deficiência. Nessa mesma perspectiva, Magalhães e Ruiz (2011, p. 139) explicam que o “currículo não se encerra na proposta pedagógica em si, mas associa-se, outrossim, à forma como os professores(as) compreendem e lidam com a deficiência e com as diferenças de seus alunos”.

Com isso, compreender o que os professores pensam sobre determinado tema nos ajuda a refletir sobre o próprio espaço da sala de aula e da prática pedagógica. Como já sinalizado, não há uma forma única de compreender a deficiência intelectual, uma vez que modelos distintos apontam para diferentes direções, e essa compreensão fundamentará nossa leitura dos

dados. Em um primeiro momento, a estatística textual do IRaMuTeQ nos revela que a palavra mais citada no corpus de respostas dos professores participantes da investigação é “Dificuldade”, seguida de termos como “Intelectual”, “Habilidade”, “Desenvolvimento” e “Cognitivo”, o que já nos sinaliza. A nuvem de palavras do software ilustra a frequência dos termos e a centralidade das concepções na “dificuldade”.

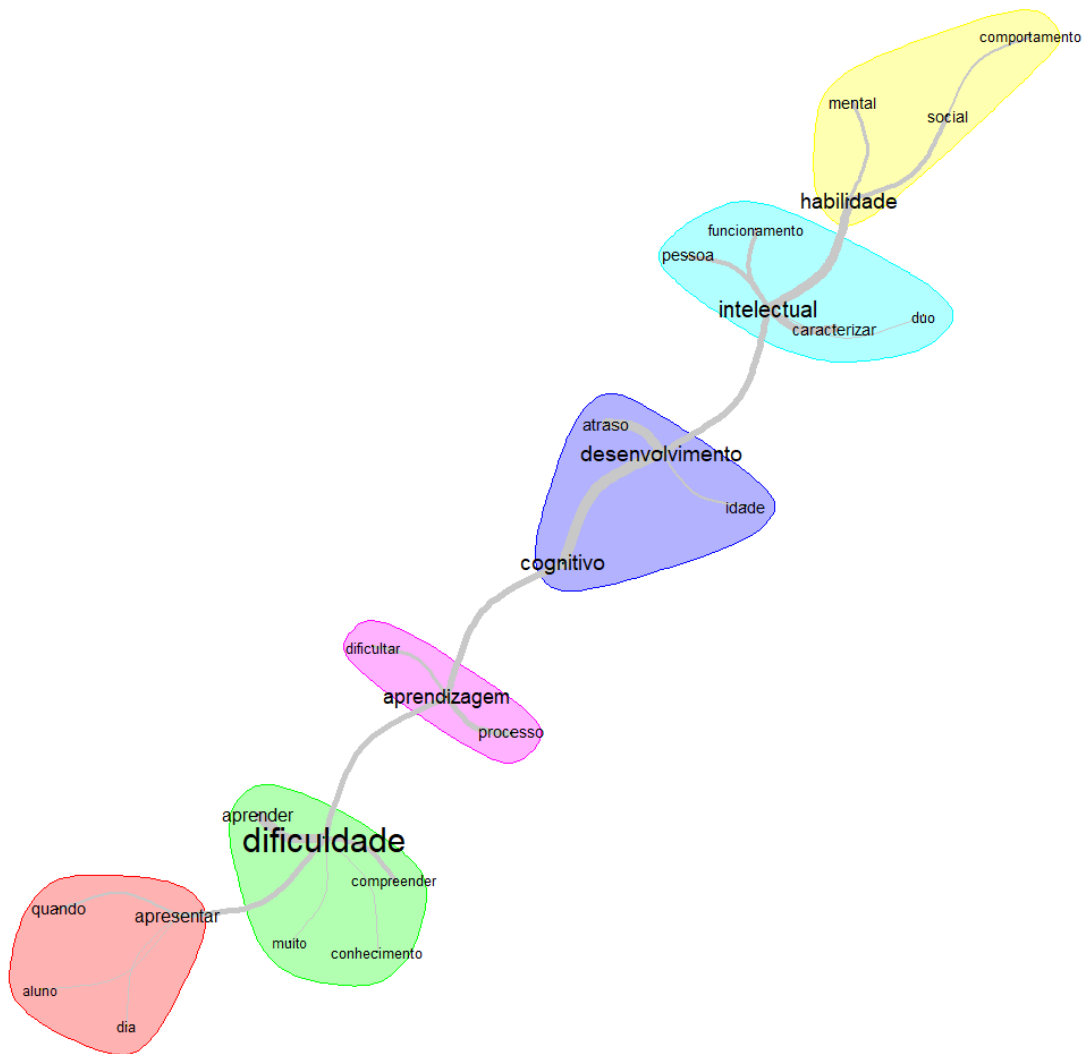
Imagem 1 - Nuvem de palavras a partir das respostas dos professores



Fonte: dados da pesquisa

O termo “Dificuldade” na centralidade da nuvem já aponta para concepções que pensam a deficiência intelectual a partir daquilo que lhe falta, das ausências ou das perdas, o que indica uma leitura que pouco explora as potencialidades do sujeito com DI no ambiente escolar. A “Dificuldade” se alinha a aspectos que geralmente são circunscritos à condição, como capacidades intelectuais e cognitivas, elementos do desenvolvimento humano ou de habilidades, termos que também protagonizam a nuvem. Tal discussão se alinha as especificidades da pessoa com deficiência intelectual, porém não deve resumí-la (Viana, 2016; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021). Outro termo que chama a atenção na estatística textual e aparece entre as 10 palavras mais citadas é o “Atraso”, também presente próximo ao centro da nuvem. Na análise de similitude, na figura 2, podemos visualizar como os termos performam em relação aos demais:

Imagem 2 - Análise de similitude a partir das respostas dos professores



Fonte: dados da pesquisa

É possível visualizar seis comunidades em cores distintas, o que aponta para ideias que se articulam. Com destaque, na comunidade verde, a palavra “Dificuldade” se alinha à ideia de “Aprender”; na mesma comunidade, de “Aprendizagem”, na comunidade lilás; e “Apresentar” na comunidade laranja, com ramos — as linhas em cinza — bem marcados. Vale pontuar que quanto mais marcado for o ramo, maior a ligação entre os termos. Nesse primeiro momento, a partir da análise das três primeiras comunidades, reforçam-se as inferências produzidas anteriormente: a compreensão dos docentes de que a deficiência intelectual se fundamenta na apresentação de uma dificuldade de aprendizagem. Há uma aproximação da compreensão em tela com as discussões teóricas propostas na área, uma vez que a DI pode gerar impactar o processo de aprendizagem (Viana, 2016; Silva, 2024), entretanto, é importante frisar que a condição não se restringe a tal característica.

Seguindo o ramo principal, a “Aprendizagem” na comunidade lilás se conecta à comunidade roxa pelo termo “Cognitivo”, conceitos que naturalmente se alinham. Porém, ainda na comunidade roxa, é possível entender seu núcleo no termo “Desenvolvimento”, que está fortemente amarrado por um ramo à palavra “Atraso”, o que aponta para outra ideia que se destacou na estatística textual e na nuvem de palavras. A partir da análise de similitude, podemos visualizar a ideia de que a DI também é caracterizada por um atraso no desenvolvimento cognitivo, ainda na comunidade roxa, ou intelectual, considerando já a comunidade azul. Por fim, esse atraso no desenvolvimento posto pelos professores impacta em habilidades específicas, como “mental”, “social” e no “comportamento”, ideias evidenciadas na comunidade amarela.

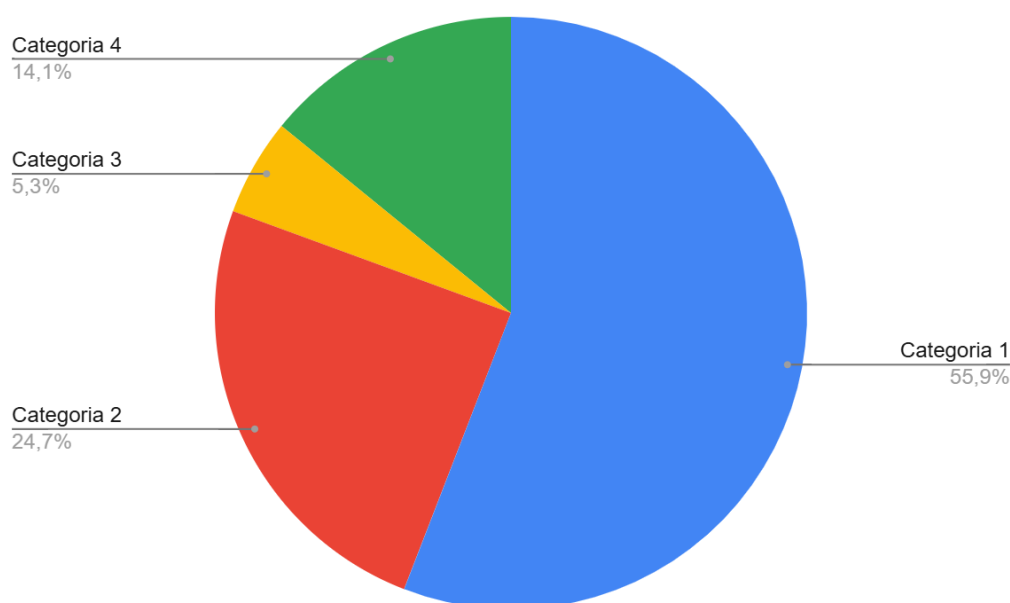
A análise de similitude colabora para podermos começar a compreender como um grupo de professores participantes da pesquisa concebe a deficiência intelectual. Vale salientar que várias das ideias apresentadas nesse panorama inicial são coerentes com as pesquisas da área, uma vez que a deficiência intelectual pode gerar dificuldades de aprendizagem (Silva; Magalhães, 2022), atrasos no desenvolvimento intelectual (Viana, 2016) ou alterações no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais ou comportamentais (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021). Porém, é importante que possamos pensar que a identidade do aluno com deficiência intelectual não pode se apoiar apenas nesses aspectos específicos, uma vez que novamente o marca apenas a partir das suas ausências. É fundamental que possamos diversificar essa compreensão.

Para complementar esse olhar panorâmico sobre as concepções dos professores, a análise de conteúdo permitiu uma leitura minuciosa sobre as respostas dos docentes e, com isso, a construção de quatro categorias, sendo elas:

- Categoria 1 - Deficiência intelectual caracterizada por especificidades
- Categoria 2 - Deficiência intelectual caracterizada pela limitação
- Categoria 3 - Deficiência intelectual em uma perspectiva social
- Categoria 4 - Respostas evasivas e genéricas

. O gráfico 3 ilustra a distribuição das respostas dentro das categorias, sendo a Categoria 1, a mais numerosa, com aproximadamente 55% das respostas, a qual dialoga fortemente com as respostas do IRaMuTeQ. A Categoria 2 aparece de forma tímida nas respostas do software, enquanto as categorias 3 e 4, por serem menos numerosas, não são contempladas nas análises anteriores.

Gráfico 3 - Categorias de análises das respostas dos professores



Fonte: dados da pesquisa

A **Categoria 1 — Deficiência intelectual caracterizada por especificidades** — apresenta um grupo de respostas que traz em seu cerne características atribuídas corriqueiramente à condição, por exemplo: a dificuldade de aprendizagem. Para tanto, os professores elencam tópicos nos quais os sujeitos com DI possivelmente possuem alguma fragilidade, como na atenção, concentração, habilidades conceituais, sociais e práticas. O quadro 1 apresenta um panorama representativo das respostas.

Quadro 1 – Respostas dos participantes - Categoria 1

Prof34	É deficiência que afeta o intelecto, desenvolvimento cognitivo, muitos estudantes que apresentar tem um desenvolvimento abaixo da média, dificultando o processo aprendizagem.
Prof40	Aquele sujeito que não consegue se apropriar das competências básicas do processo de escolarização, como também a dificuldade de algumas habilidades básica, como exemplo, a percepção e a compreensão de conceitos e habilidades básicas do dia a dia
Prof37	A dificuldade de aprendizagem, como a falta de atenção e concentração. A dificuldade de memorização
Prof61	Dificuldade de raciocínio e compreensão. As habilidades cotidianas que podem ser afetadas incluem certas habilidades conceituais, sociais e práticas.
Prof116	Deficiência Intelectual é a dificuldade de desenvolver a aprendizagem cognitiva.

Fonte: dados da pesquisa

Como propõe Oliveira (2018), explica-se que pessoas com deficiência intelectual podem apresentar perdas qualitativas das funções psicológicas superiores, termo cunhado pela teoria vigotskiana que se volta às capacidades de abstração, memorização, atenção voluntária, entre outras habilidades aprendidas ao longo da vida. Nesse sentido, Viana e Gomes (2021, p. 28) explicam que “em situações de aprendizagem, os indivíduos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na mobilização dos mecanismos de aprendizagem (motivação, memória de curto prazo, atenção seletiva, transferência do conhecimento e metacognição)”,

reforçando que há uma aproximação entre as respostas dos participantes e a discussão teórica da área.

Vale salientar que, para além de aspectos cognitivos, a deficiência intelectual também reverbera no comportamento adaptativo do sujeito, como explicado por Schalock, Luckasson e Tassé (2021). Tal aspecto pode ser representado nas respostas apresentadas pelos sujeitos, como, por exemplo, nas dos participantes prof40 e prof61 ao relacionarem as dificuldades às “habilidades cotidianas” ou “habilidades básicas do dia a dia”, respectivamente. Nesse sentido, é possível compreender que os sujeitos, apesar de não apresentarem uma discussão teórica densa com termos comuns para a área temática, colocam ideias que possuem coerência com o debate proposto no campo da deficiência intelectual.

Ainda nessa mesma categoria, outra especificidade decorrente da condição, conforme os participantes, é o processo assíncrono de desenvolvimento cognitivo e avanço da idade cronológica. O quadro 2 apresenta respostas que ilustram essa faceta da categoria:

Quadro 2 – Respostas dos participantes - Categoria 1

Prof3	É quando o aluno especial com (DI) apresenta uma certa lentidão ao escrever, isso significa um atraso inferior à média dos outros alunos.
Prof11	Quadro de inteligência e conjunto de habilidades gerais da vida abaixo da média .
Prof37	Defasagem na oralidade, na compreensão e expressão de ideias, atrasos no desenvolvimento, comportamentos imaturos para a idade...
Prof61	Alunos que tem algum atraso e não acompanha da mesma forma que os alunos dito "normal". Que diferentemente dos outros, precisam de outros estímulos para aprender.
Prof116	Quando ela apresenta um déficit de compreensão.

Fonte: dados da pesquisa

As respostas do quadro 2 apresentam, ora explicitamente, ora nas entrelinhas, uma comparação no processo de desenvolvimento que sempre coloca o sujeito com DI aquém do esperado, seja considerando a idade ou o nível de escolarização. Com isso, termos como “atraso”, “defasagem”, “déficit”, “abaixo da média” e “imaturos” são corriqueiros no momento de caracterizá-los. Viena e Gomes (2021) e Figueiredo (2012) explicam que o processo de desenvolvimento do aluno com DI é diferenciado e possui um ritmo próprio, o que apresenta certa coerência com as respostas dos participantes. Entretanto, é preciso salientar que as comparações e os termos usados estigmatizam e propagam rótulos sobre a pessoa com deficiência que os inferiorizam, sempre os diminuindo e criando ausências simbólicas.

A Categoria 1, com maior número de respostas e representada nos recursos do IRaMuTeQ, apesar de apresentar respostas que se aproximam das discussões teóricas ao considerar as especificidades dos sujeitos com DI, sempre os marcam de forma que os inferiorizam, com perdas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e que, em tese, precisam ser corrigidas. Tais leituras encontram fundamento no modelo médico da

deficiência intelectual, que a caracteriza a partir de especificidades que demandam ser corrigidas. É preciso, nesse sentido, uma leitura crítica sobre esses elementos, considerando que os alunos com DI, apesar de questões específicas com sua aprendizagem e seu desenvolvimento, são sujeitos de potencial, que, com mediação e recursos adequados, avançam em seu processo de escolarização, aprendem e se desenvolvem.

A **Categoria 2 — Deficiência intelectual caracterizada pela limitação** — leva a discussão para um extremo que ignora totalmente o potencial do sujeito com DI e propõe uma construção identitária que se fundamenta apenas nos “limites” das habilidades da pessoa com deficiência intelectual. Vejamos o quadro 3 com algumas das respostas representativas dessa categoria:

Quadro 3 – Respostas dos participantes - Categoria 2

Prof14	É quando se tem um déficit que não consegue raciocinar, compreender.
Prof73	Quando realmente a criança não entende nada
Prof75	A deficiência intelectual é caracterizada pela ausência total da das habilidades cognitivas.
Prof94	Deficiência Intelectual é caracterizada por limitações nas habilidades cognitivas, como memória, atenção, linguagem, criatividade e planejamento. Ela não consegue aprender ou se desenvolver.
Prof118	A deficiência intelectual é um comprometimento do desenvolvimento cognitivo, do processo de aprendizagem, que impossibilita a criança de aprender.
Prof155	A impossibilidade de entender as coisas que são faladas de forma subjetiva ou literalmente.

Fonte: dados da pesquisa

A partir do panorama, é possível visualizar concepções fortemente marcadas pelo estigma da não-aprendizagem, que compõem a identidade da pessoa com deficiência intelectual como um sujeito incapaz de desenvolver habilidades, aprender ou avançar em seu desenvolvimento. As respostas da categoria 2 criam limites que cercam o sujeito com DI e apagam qualquer potencial, gerando, como consequência, a invisibilidade desse grupo no contexto social e escolar. O estigma é uma marca pejorativa no sujeito que o tem (Goffman, 1982), e, no caso do grupo com deficiência intelectual, o estigma reduz sua identidade a um status de quase inexistência nos diferentes contextos da sociedade.

Vale salientar que o estigma da não-aprendizagem reverbera diretamente no contexto escolar e encontra amparo em um pensamento capacitista, produzindo práticas empobrecidas e inviabilizando o processo educacional do aluno com DI (Fonseca, 2016; Silva, 2024). Nesse contexto, a “impossibilidade”, o “não consegue” e o “não entende” representam barreiras tanto de ordem atitudinal — uma vez que refletem no próprio comportamento do profissional de ensino — quanto de ordem pedagógica, pois levam à elaboração de propostas pedagógicas que ignoram o potencial do aluno, seu repertório de vida e suas habilidades prévias, em detrimento de propor ações fundamentadas em um imaginário sobre a condição, fundamentado em velhos

preconceitos frutos de modelos de deficiência, em tese, ultrapassados, como o médico e o místico.

As respostas dessa categoria, diferente da anterior, que pensava a deficiência intelectual a partir de especificidades que encontram algum amparo nos estudos da temática, refletem uma profunda ignorância e um enraizamento em compreensões capacitistas da condição. O dado é agravado ao considerar que tal grupo atuou ou atua com alunos com DI. Nesse cenário, vale pontuar a necessidade de formações continuadas, não tecnicistas ou instrumentalistas, mas reflexivas e críticas, que provoquem o sujeito a pensar sobre a sala de aula e sobre o próprio discente, reconhecendo nele um cidadão munido de potencial que deve ser respeitado.

A **Categoria 3 — Deficiência intelectual em uma perspectiva social** — pensa a condição considerando a necessidade de implicar na discussão aspectos sociais, tirando o foco único e exclusivamente do sujeito, aproximando-se do entendimento de que a deficiência tem aspectos que superam o próprio sujeito que a possui. Vejamos o quadro 4 com respostas representativas dessa categoria:

Quadro 4 – Respostas dos participantes - Categoria 3

Prof4	DI é quando o indivíduo tem necessidade específica de compreender um determinado conceito ou conhecimento, e demanda de estratégias adequadas . O sujeito tem uma condição que impacta em sua capacidade cognitiva.
Prof65	Pessoa com condição intelectual específicas, mas que aprendem quando é oportunizado o contato com conhecimento e levado em consideração suas potencialidades.
Prof94	Pelo pouco conhecimento que tenho é um indivíduo que com estratégias adequadas ele consegue avançar. Porém, tenho dúvidas sobre quais estratégias. É importante considerar propostas que respeitem a condições intelectual do aluno e explore seu potencial .
Prof141	É necessário respeitar seus limites e criar novas adaptações, adotando capacitações para alcançar tal informação e procurando estratégias para um melhor aprendizado da criança que tem especificidades em suas condição cognitiva.
Prof165	É um ser que apesar do deficit cognitivo pode entrar em um processo de aprendizagem de acordo com suas possibilidades, é necessário pensar em retirar barreiras para inclui-los.

Fonte: dados da pesquisa

As respostas nesta categoria consideram o potencial de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, desde que sejam apresentadas “estratégias adequadas”, ou seja, que as barreiras pedagógicas que por ventura inviabilizem a aprendizagem sejam superadas por meio de propostas que considerem as potencialidades do sujeito e as possibilidades no contexto escolar. Fonseca (2016), Silva (2024) e Oliveira (2022) apontam justamente para a necessidade de pensar em desenhos didáticos que contemplem as especificidades dos alunos com DI, considerando inclui-los na escolar regular e explorar suas formas diversas de aprender.

Nas respostas da categoria, é possível compreender que os participantes consideram as especificidades do aluno com DI, ao mesmo tempo que entendem que ele só estará em desvantagem caso propostas adequadas não sejam construídas para responder às suas especificidades. Tal compreensão se fundamenta no modelo social de deficiência, que

compreende a desvantagem justamente na relação de aspectos biológicos do sujeito com aspectos sociais do contexto (Foresti; Bousfield, 2022). No caso das respostas apresentadas, tais aspectos miram justamente no contexto pedagógico, por se tratar de docentes. Vale salientar que, a partir do modelo social de deficiência, desenhos pedagógicos respeitam e acolhem as especificidades do aluno com deficiência intelectual, buscando explorar seu potencial de aprendizagem e promover o avanço com qualidade no processo de escolarização.

Dois aspectos importantes que chamam a atenção na categoria 3: a) todos os participantes da categoria 3 são graduados em pedagogia com especialização na área da educação especial ou psicopedagógica; nas demais categorias o perfil é misto. Isso nos permite pensar sobre a importância de ampliar essa discussão nos diferentes espaços formativos, inicial ou continuado; b) é a menos numerosa das 4 categorias, ou seja, o maior número de respostas, categoria 1 e 2, ainda são pautadas principalmente no modelo médico de deficiência. As respostas da categoria 3 são tímidas, considerando o quantitativo do corpus analisado, que impactam minimamente ou de forma genérica nos recursos do IRaMuTeQ.

A **Categoria 4 — Respostas evasivas e genéricas** — acende um alerta a partir da ausência, por apresentar respostas que não se aproximam, nem minimamente, da discussão proposta. O quadro 5 apresenta pontos representativos da categoria:

Quadro 5 – Respostas dos participantes - Categoria 4

Prof45	A falta de estímulos, fatores hereditários, o ambiente familiar.
Prof84	Algum problema nos neurônios
Prof185	O esquecimento de algo que foi estudado
Prof198	E o tempo que cada criança tem para aprender.
Prof111	Falta de interesse nas atividades, pouca interação, distração...

Fonte: dados da pesquisa

É necessário considerar que diversos fatores podem influenciar as respostas apresentadas, inclusive a ausência de interesse em responder o questionário aplicado adequadamente. Entretanto, as respostas, ainda assim, sinalizam para uma ausência de conhecimentos específicos na área da Educação Especial e da Deficiência Intelectual. Tal aspecto se acentua ao considerar que o maior número de participantes dessa categoria são professores graduados em áreas distintas da Pedagogia, como Letras, Geografia e História. Vale salientar que, comumente, nesses cursos as disciplinas voltadas à Educação Especial são optativas, o que naturalmente impacta na formação dos sujeitos e em suas concepções sobre a temática. Ainda é importante sinalizar que a categoria possui um número expressivo de respostas, maior que a categoria 3, o que leva à necessidade de se redobrar a atenção quanto às respostas como as apresentadas no quadro 5.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Deficiência Intelectual é uma questão muito sensível no contexto escolar, uma vez que a condição implica necessariamente em aspectos de cunho pedagógico e atitudinal. É preciso destacar a presença cada vez mais marcante desses sujeitos nas escolas e em suas salas de aula, o que leva à necessidade de se repensar as propostas educacionais apresentadas. Isso implica na demanda de se repensar a formação de professores que de fato estejam preparados para o trabalho com tal público, considerando saberes específicos do campo temático e concepções fundamentadas em densos estudos e não enviesadas pelo senso comum e por estigmas. Para isso, são fundamentais propostas de formação docente, inicial e continuada, que se voltem à temática para todos os professores, uma vez que a pessoa com deficiência intelectual tem ocupado os mais diferentes espaços do sistema de ensino, e não mais apenas os anos iniciais do processo de escolarização, como outrora ocorria.

Em nossas análises, foi possível identificar que, apesar das discussões sobre deficiência terem avançado, sobretudo nos últimos 30 anos, com a busca pela superação dos modelos místicos e médicos, e o alinhamento com o modelo social, as concepções docentes continuam fortemente fundamentadas em ideias que cerceiam ou diminuem a pessoa com deficiência intelectual, voltadas a perspectivas biologizantes e limitantes. As respostas dos professores das categorias 1 e 2 têm como protagonista ideias que pormenorizam a pessoa com deficiência intelectual, fundamentando as concepções em compreensões capacitistas e baseando seu desenvolvimento a partir da comparação com um padrão hegemônico, colocando-os como aquém das expectativas, o que apaga a possibilidade de pluralidade no desenvolvimento humano.

As respostas dos professores da categoria 3 nos levam a pensar que, mesmo timidamente, o modelo social de deficiência tem chegado até uma parcela dos docentes da Educação Básica e reverberado nas concepções e, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas. As respostas da categoria 4, por outro lado, nos fazem refletir sobre a necessidade de ampliar as discussões do campo da Educação Especial, sobretudo para as licenciaturas das áreas específicas. Por fim, destaca-se a necessidade e a importância de se investigar o que os professores pensam sobre a deficiência intelectual, considerando, a partir disso, promover espaços de formação continuada e democratizar o acesso aos saberes construídos no âmbito da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMARGO, B. Z.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Santa Catarina: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição/UFSC, 2018.
- DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FIGUEIREDO, R. V. **Deficiência Intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- FONSECA, G. F. **Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: Experiências e Trajetórias em Tempos de Educação Inclusiva**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- FONTES, R. S. et al. Estratégias Pedagógicas para a Inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 79-96.
- FORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.
- GAMBOA, S. S. Qualidade-quantidade: para além de um dualismo técnico de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Pesquisa Educacional: qualidade-quantidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KLANT, L. M.; SANTOS, V. S. dos. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo: estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e8210413786, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.13786.
- LEITÃO, V. M. **Instituições, campanhas e lutas: história da Educação Especial no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 125-142, maio 2011.
- MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer por conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento Escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, DF: s.n., 2017.

SANTOS, R. A.; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Vozes de estudantes com deficiência intelectual: construções identitária e estigma**. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TOSSÉ, M. L. **Twenty Questions and Answers Regarding the 12th Edition of the AAIDD Manual: Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports**. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021. Disponível em: <URL>. Acesso em: dia mês. ano.

SILVA, A. W. **Alfaincluir: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022.

SILVA, A. W. **Entre saberes docentes e práticas pedagógicas: um processo formativo sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual**. 2024. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SOARES, I. M. F.; BERJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Faced**, n. 14, p. 55-71, 2008.

VIANA, F. R. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada**. 2016. 319 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

VIANA, F. R.; GOMES, A. L. L. **A autorregulação por estudantes com deficiência intelectual**. Natal: SEDIS-UFRN, 2021.