



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

TAMIRIS DE ALBUQUERQUE SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA
DOCENTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**JOÃO PESSOA- PB
2025**

TAMIRIS DE ALBUQUERQUE SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA
DOCENTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia com aprofundamento em EDUCAÇÃO DO CAMPO da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, sob a Orientação da professora Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva.

JOÃO PESSOA- PB

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S586e Silva, Tamires de Albuquerque.

Educação inclusiva no campo: desafios e estratégias na prática docente para alunos com deficiência intelectual / Tamires de Albuquerque Silva. - João Pessoa, 2025.

38 f. : il.

Orientação: Izaura Maria de Andrade da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Deficiência intelectual. 2. Educação inclusiva.
3. Educação do campo. 4. Estratégias pedagógicas. I.
Silva, Izaura Maria de Andrade da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376-056.36(043.2)

TAMIRIS DE ALBUQUERQUE SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DOCENTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca Examinadora designada pelo curso de Graduação em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia- Ed. Campo.

BANCA EXAMINADORA

Izaura Maria de Andrade da Silva

Profa. Dr Izaura Maria de Andrade da Silva

Orientadora – Universidade Federal da Paraíba

Taisa Caldas Dantas

Profa. Taisa Caldas Dantas

Membro Interno – Universidade Federal da Paraíba

Severina Andréa Dantas de Farias

Profa. Severina Andréa Dantas de Farias

Membro Interno – Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa 09 de Outubro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo privilégio da vida e pela oportunidade de concluir este curso de Pedagogia do Campo. Foram muitos os desafios, mas até aqui Ele tem me sustentado e fortalecido.

À minha mãe, Maria Helena, e ao meu pai, José Alves, expresso minha eterna gratidão pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por todas as dificuldades que enfrentaram junto comigo ao longo dessa caminhada.

Ao meu esposo, agradeço pela compreensão, paciência e apoio nos momentos mais difíceis durante a construção deste trabalho, tornando esse percurso mais leve.

Às minhas amigas Ágatha Lira e Gabriele, pelo acolhimento, pela amizade sincera e pela força que me deram para seguir até o fim desta etapa.

Também dedico este trabalho ao meu primo Wellington Ferreira, que me ofereceu todo suporte no início dessa jornada, auxiliando-me nas inscrições e apoiando-me nos primeiros passos desta caminhada acadêmica.

Também expresso meu profundo reconhecimento à minha professora orientadora, cuja dedicação e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho. Em momentos em que pensei em desistir, suas palavras e seu apoio me fortaleceram para prosseguir. Sou imensamente grata por sua orientação e desejo que seja grandemente abençoada em todas as áreas da sua vida. Dedico a ela, de forma especial, esta etapa final da minha trajetória acadêmica.

E, finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, o meu muito obrigada.

.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do campo, pertencente a uma comunidade quilombola. O estudo teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias adotados pelos professores do campo na inclusão de alunos com deficiência intelectual, buscando compreender como tais práticas se materializam no cotidiano escolar. A pesquisa envolveu três profissionais da educação: dois docentes da sala de aula regular e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A investigação adotou uma abordagem qualitativa de campo, de caráter descritivo, utilizando entrevistas como instrumento de coleta de dados. Os resultados evidenciaram que o principal desafio enfrentado pelos professores é a ausência de formação continuada ofertada pelo município, obrigando-os a buscar, de forma individual, alternativas de capacitação. Além dessa dificuldade, foram apontados outros obstáculos, mas também se identificaram possibilidades de avanços. Entre elas, apesar do contexto adverso, os professores elaboraram o planejamento educacional individualizado. Conclui-se, a análise evidencia que a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade exige o investimento de tempo e recursos por parte do poder público, em consonância com as legislações brasileiras que asseguram o direito à educação a todos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Educação do Campo; Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

The research was conducted at a municipal rural school belonging to a quilombola community. The study aimed to analyze the challenges and strategies adopted by rural teachers in the inclusion of students with intellectual disabilities, seeking to understand how such practices materialize in the school's daily routine. The research involved three education professionals: two regular classroom teachers and a Specialized Educational Assistance (AEE) teacher. The investigation adopted a qualitative, descriptive field approach, using interviews as the data collection instrument. The results showed that the main challenge faced by teachers is the lack of continuing education offered by the municipality, forcing them to seek training alternatives individually. In addition to this difficulty, other obstacles were identified, but also opportunities for progress were identified. Among them, despite the adverse context, teachers develop individualized educational plans. Overall, the analysis shows that implementing quality inclusive education requires an investment of time and resources by the government, in accordance with Brazilian legislation that guarantees the right to education for all.

Keywords: Intellectual disability; Inclusive education; Rural Education; Pedagogical Strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento).

ABA – Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada).

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

CNNB – Comissão Nacional dos Negros e Negras do Brasil.

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LBU – Lei do Bem-Estar Universitário.

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.

MEC – Ministério da Educação.

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PCD – Pessoa com Deficiência.

PEI – Plano Educacional Individualizado.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UNEFB – União Nacional dos Estudantes da Educação do Campo.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO-----	10
2 REVISÃO DE LITERATURA (OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)-----	12
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO -----	12
2.2 A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO-----	13
2.3 COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE-----	15
2.4 A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO -----	17
2.5 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA-----	18
2.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA -----	19
2.7 ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 2015 -----	21
2.8 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL -----	22
2.9 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL-----	24
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS-----	25
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO-----	26
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA-----	29
4.2 SUPORTE E ESTRÁTEGIAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL-----	29
4.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM ----- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CAMPO -----	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	34
REFERÊNCIAS-----	34
ANEXO -----	

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual constitui um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente quando analisada no contexto da Educação do Campo, marcada por desigualdades históricas no acesso a uma escolarização de qualidade. Embora a legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assegure o direito à educação inclusiva, ainda persistem lacunas entre o discurso legal e a realidade cotidiana das escolas, sobretudo em áreas rurais (Aranha, 2001; Mantoan 2006).

Nesse cenário, a formação de professores assume papel central, uma vez que são esses profissionais que vivenciam, diariamente, os desafios e as possibilidades de tornar a escola um espaço inclusivo. Fonseca (2003) enfatiza a importância de os educadores compreenderem as características cognitivas, sociais e emocionais dos alunos com deficiência intelectual, a fim de planejar estratégias pedagógicas adequadas. Já Mantoan (2003) ressalta a necessidade de transformação da escola em um ambiente que valorize a diversidade, o que demanda, entre outros aspectos, a formação continuada dos docentes.

A justificativa desta pesquisa reside, portanto, na escassez de estudos que abordem de forma integrada a deficiência intelectual e a Educação do Campo, áreas que, quando analisadas separadamente, já apresentam inúmeros desafios, mas que, quando relacionadas, evidenciam um cenário ainda mais complexo. O estudo de caso realizado em uma escola quilombola do campo possibilitou compreender, em profundidade, como a inclusão ocorre na prática: quais são os recursos pedagógicos utilizados, os obstáculos enfrentados pelos professores e os apoios efetivamente disponíveis para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Para alcançar tais objetivos, foram adotadas metodologias qualitativas e quantitativas. Os dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas com professoras e observações em sala de aula, possibilitaram identificar percepções, experiências e estratégias de inclusão. Já os dados quantitativos, como o número de alunos com deficiência intelectual matriculados, a quantidade de docentes com formação específica, bem como a existência (ou ausência) de salas de recursos multifuncionais

e profissionais de apoio, ofereceram uma base concreta para analisar o fenômeno estudado.

Nesse sentido, a pesquisa, de caráter exploratório (Zikmund 2000), buscou diagnosticar a realidade vivenciada no campo, esclarecer os principais problemas e levantar informações relevantes para futuras investigações. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender a dinâmica entre os sujeitos e o objeto de estudo, reconhecendo que a produção do conhecimento envolve significados construídos na interação social (Chizzotti 1995).

A investigação foi realizada em uma escola quilombola localizada no bairro de Paratibe, em João Pessoa, e contou com a participação de três professoras, selecionadas por atuarem em turmas regulares com alunos com deficiência intelectual e adaptar atividades, e no caso uma delas, por lecionar na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa escolha permitiu compreender, a partir das práticas docentes, os desafios enfrentados e as estratégias construídas para promover a inclusão escolar.

Dessa forma, o presente trabalho, intitulado *Educação inclusiva no Campo: Desafios e Estratégias na Prática Docente para alunos com deficiência intelectual*, tem como questão-problema: Quais são os desafios e estratégias adotadas pelos professores do campo na inclusão de alunos com deficiência intelectual?. Como objetivo geral, busca-se analisar os desafios e estratégias adotadas por esses docentes no processo inclusivo. Os objetivos específicos consistem em: contextualizar a escola do campo e a inclusão de alunos com deficiência intelectual; identificar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão desses alunos; e elencar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover práticas inclusivas.

Assim, esta pesquisa pretende ampliar o debate acadêmico acerca da inclusão escolar no campo, contribuindo para dar visibilidade a realidades frequentemente invisibilizadas pelas políticas públicas, bem como fornecer subsídios para a formação docente e a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas nesse contexto. Nesse percurso, serão abordadas temáticas fundamentais, como a Educação do Campo e a construção de seu paradigma, o Marco Legal da Educação Especial e Inclusiva, os avanços da Educação Inclusiva a partir da Declaração de Salamanca, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Além disso, foi analisada a trajetória da Educação Especial no Brasil, recuperando elementos históricos como a concepção da deficiência intelectual na Antiguidade, até chegar às compreensões contemporâneas

sobre a deficiência intelectual e suas implicações no processo de escolarização.

2 REVISÃO DE LITERATURA (OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, a educação destinada às populações rurais foi marcada por uma concepção limitada, associada à falta de qualidade e de recursos. Essa visão se sustentava na ideia de que o campo era um espaço atrasado e inferior em relação à cidade. Ao longo do tempo, os poucos programas voltados à educação no meio rural foram criados de maneira centralizada, sem diálogo com as pessoas do campo. Assim, as políticas eram elaboradas para elas, e não com a participação delas.

Como contraponto a esse modelo excludente, surgiu o movimento Por uma Educação do Campo, que trouxe uma nova forma de compreender o território rural. Nessa perspectiva, o campo é reconhecido como espaço de vida, cultura e resistência, onde as populações lutam não apenas pelo direito à terra, mas também pela preservação de seus modos de viver e de se relacionar com o ambiente, o trabalho e a comunidade.

Essa proposta defende uma educação construída junto com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, valorizando seus conhecimentos, práticas e experiências. Um dos princípios centrais da Educação do Campo é reconhecer que os próprios sujeitos do campo devem ser protagonistas de seus processos educativos. Isso inclui agricultores familiares, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, meeiros, boias-frias e tantos outros grupos que vivem e produzem nesse território.

De acordo com Caldart (2008), a Educação do Campo nasce da mobilização e da luta desses povos, que questionam o modelo excludente e reivindicam uma formação que fortaleça sua identidade e seus modos de vida. Arroyo (2007) reforça que a escola do campo precisa dialogar com as realidades locais e articular saberes populares e científicos, para que o processo educativo seja crítico, transformador e comprometido com a vida comunitária.

A Educação do Campo considera o campo em sua complexidade, reconhecendo seus modos de vida, formas de trabalho, organização territorial,

práticas políticas e manifestações culturais, como festas e tradições. Já a Educação Rural, em suas formas mais tradicionais, tende a enxergar o campo apenas como espaço produtivo, tratando seus habitantes como mão de obra ou “recursos humanos” (Gomes Neto et al., 1994).

Essa concepção tradicional costuma vir acompanhada de uma visão externa e distante da realidade concreta das pessoas que vivem e trabalham no campo. Como aponta Baptista (2003), a educação rural raramente foi prioridade nas políticas públicas e, muitas vezes, apenas reproduziu modelos urbanos, sem considerar as especificidades locais. O ensino, nesses contextos, limitava-se à simples transmissão de conteúdos prontos, sem vínculo com as experiências e os saberes das comunidades rurais.

Essa forma de organizar o ensino contribuiu para manter o campo em posição subordinada, reforçando desigualdades e impondo um modelo de desenvolvimento que pouco dialogava com as necessidades das populações rurais. Suas origens estão ligadas a uma lógica latifundiária e assistencialista, que via a educação como instrumento de controle social e político sobre quem vivia da terra.

O debate em torno da Educação Rural remonta ao início do século XX, quando começaram as discussões sobre a formação dos trabalhadores agrícolas. No 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, já se discutia a necessidade de educar os pobres, tanto da cidade quanto do campo, para o trabalho nas lavouras.

De acordo com Edla de Araújo Lira Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as instituições de caráter assistencial e moralizador tinham como objetivo principal controlar a classe trabalhadora, associando educação e trabalho a uma ideia de disciplina e regeneração. Essa concepção via o trabalho como um meio de formar e moralizar o indivíduo, superando antigas percepções que o consideravam uma atividade desvalorizada ou degradante (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002).

Essa visão conservadora representa o núcleo da antiga Educação Rural, que ainda persiste, em parte, em várias regiões do país, evidenciando a necessidade de fortalecer propostas realmente construídas a partir do campo e para o campo.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A concepção da Educação do Campo teve início em julho de 1997, durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido no campus da Universidade de Brasília (UnB). O evento foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A partir desse momento, iniciou-se um processo de formulação coletiva e crítica do conceito de Educação do Campo, baseado em estudos, pesquisas e na vivência concreta das diferentes realidades rurais brasileiras. Esse processo ganhou corpo com a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, marco importante na consolidação da proposta.

Com a realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, iniciou-se uma nova etapa nesse processo, marcada pela sistematização de experiências e aprofundamento teórico. As ações promovidas por movimentos sociais do campo e organizações parceiras, especialmente por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foram fundamentais para consolidar essa proposta, articulando a educação às demais dimensões da vida no campo.

Diversas organizações atuaram como protagonistas nesse processo, entre elas o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), desenvolvendo projetos de educação em diferentes níveis de ensino.

Entre 1997 e 2004, a Educação do Campo passou por um processo de expansão territorial e conceitual, impulsionado por iniciativas de diversos movimentos sociais. A criação de novos cursos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas e a disseminação de referenciais teóricos próprios resultaram em experiências transformadoras, que geraram reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo, também se envolveram outros movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), ampliando ainda mais a representatividade e a legitimidade da Educação do Campo como um projeto político-pedagógico em construção coletiva.

Os quilombolas são descendentes de africanos escravizados que, durante os

períodos colonial e imperial, resistiram ao sistema de cativeiro e buscaram a liberdade formando comunidades conhecidas como quilombos. Esses agrupamentos surgiram em locais de difícil acesso, como áreas de mata fechada, serras e sertões, justamente para dificultar a perseguição e garantir a autonomia dos fugitivos.

A palavra quilombo tem origem no quimbundo kilombo, que pode ser traduzido como “acampamento de guerra” ou “grupo organizado para defesa”, destacando o caráter coletivo e resistente dessas comunidades. Esses espaços não acolhiam apenas pessoas negras que fugiam da escravidão, mas também reuniam indígenas e indivíduos brancos empobrecidos ou que se opunham às estruturas de poder da época.

O mais emblemático desses territórios foi o Quilombo dos Palmares, localizado na região que hoje corresponde ao estado de Alagoas. Chegou a reunir milhares de habitantes e resistiu por quase cem anos, tornando-se símbolo da luta contra a escravidão no Brasil.

Até os dias atuais, as comunidades quilombolas preservam práticas culturais, religiosas e sociais herdadas dos seus antepassados africanos. Entre essas tradições, estão a culinária marcada por saberes e sabores de origem africana, as festas e rituais, a dança, a música, o artesanato e a transmissão oral de histórias, que garantem a manutenção da memória coletiva e da identidade cultural.

O reconhecimento oficial das comunidades quilombolas é feito pela Fundação Cultural Palmares, por meio da certificação. Esse processo parte do autorreconhecimento das comunidades e da comprovação de sua ancestralidade e ocupação tradicional. A certificação representa o início da regularização fundiária, sendo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) responsável pelos estudos técnicos e antropológicos para a titulação das terras. Assim, além de garantir direitos territoriais, a certificação possibilita o acesso a políticas públicas específicas, fortalecendo a luta pela valorização e permanência das comunidades quilombolas.

2.3 COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE

A Comunidade Quilombola de Paratibe, localizada na Zona Sul de João Pessoa (PB), no bairro Valentina de Figueiredo, constitui-se como uma das maiores do estado da Paraíba e uma das poucas em contexto urbano. Embora hoje esteja inserida em

área de expansão da cidade, sua identidade cultural e social permanece vinculada a um modo de vida rural, historicamente marcado pela interação com a terra, os rios e a Mata da Portela, espaço classificado como área de preservação ambiental permanente (INCRA, 2010).

Estudos antropológicos realizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/PB) apontam que a ocupação do território por famílias quilombolas remonta a mais de dois séculos, antecedendo a abolição da escravatura em 1888. O registro documental mais antigo encontrado sobre a região data de 1855, quando João José Pereira de Carvalho e Maria Roza da Conceição Carvalho declararam-se senhores das terras de Paratibe e da Gruta (FCP, 2006).

O reconhecimento oficial da comunidade como remanescente quilombola ocorreu em 11 de julho de 2006, por meio da Fundação Cultural Palmares. Atualmente, segundo dados da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, presidida por Joseane Pereira da Silva Santos, vivem no local aproximadamente 600 famílias organizadas em núcleos familiares (ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA DE PARATIBE, 2020).

As manifestações culturais constituem parte fundamental da identidade quilombola, destacando-se a ciranda, o coco de roda, os folguedos, as festas religiosas, o “fazimento de quartos” (rito em homenagem a doentes e falecidos), funerais acompanhados de excelências, práticas de curandeirismo e cultos de matriz africana, como a umbanda e o candomblé (MOURA, 2001).

Contudo, observa-se que o avanço da urbanização no entorno, sobretudo com a consolidação do bairro Valentina de Figueiredo, tem provocado alterações significativas no cotidiano da comunidade, dificultando atividades tradicionais como a agricultura familiar, a pesca artesanal e a coleta de frutos. Além das transformações espaciais, o preconceito racial contribuiu para o enfraquecimento da autoestima coletiva, levando muitos moradores a negar suas origens negras (ARRUTI, 2006).

Segundo relato da líder comunitária Joseane Pereira da Silva Santos, o resgate cultural tem sido um desafio, pois “a comunidade não estava se aceitando, queria esquecer o passado. Os loteamentos foram chegando e nossa origem ficou para trás”. Nesse sentido, a associação comunitária tem buscado fortalecer a valorização da identidade quilombola, promovendo ações de conscientização e de recuperação das tradições, fundamentais para a preservação da memória coletiva e da resistência cultural. (PARAÍBA CRIATIVA, 2025).

2.4 A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo constitui-se em um campo de discussão ainda em construção, mas essencial para compreender os desafios e potencialidades da inclusão em contextos rurais. A Educação do Campo, como modalidade educacional, busca garantir o direito à escolarização dos povos que vivem e trabalham no espaço rural, respeitando suas culturas, modos de vida e identidade coletiva (CALDART, 2012). Já a Educação Especial, por sua vez, é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, voltada ao atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sempre sob a perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008).

Ao articular essas duas dimensões, emergem desafios singulares. Entre eles, destacam-se a carência de formação docente específica para lidar com a diversidade do campo e com as demandas da inclusão; a escassez de recursos pedagógicos adaptados à realidade rural; as barreiras de acessibilidade física, comunicacional e tecnológica; bem como as dificuldades de deslocamento e a distância entre comunidades e escolas, que impactam diretamente a permanência e o aprendizado dos estudantes (Arroyo; Fernandes, 1999; Garcia; Michels, 2011).

Entretanto, essa interface também revela importantes potencialidades. A valorização da diversidade, presente tanto na Educação Especial quanto na Educação do Campo, fortalece práticas pedagógicas que reconhecem as singularidades de cada sujeito. O trabalho coletivo, a solidariedade e a construção de currículos contextualizados favorecem o desenvolvimento de estratégias inclusivas que consideram tanto os saberes locais quanto as necessidades individuais dos alunos. Além disso, políticas públicas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vêm sendo ampliadas para atender também às escolas do campo, embora ainda haja fragilidades na sua implementação (Brasil, 2008; Garcia, 2017).

Assim, compreender a interface entre Educação Especial e Educação do Campo implica reconhecer que a inclusão em áreas rurais não pode ser mera reprodução de práticas urbanas. É necessário construir propostas que integrem as especificidades do território, as condições concretas de vida e as necessidades educativas dos estudantes, reafirmando o direito a uma educação pública, gratuita, do

campo, inclusiva e de qualidade

A escola de campo, objeto do estudo de caso deste trabalho foi fundada em 1972, por iniciativa de uma professora quilombola que doou o terreno à Prefeitura de João Pessoa- PB. Localizada na Avenida Jacarandá, nº 277, Paratibe. A instituição foi oficializada como quilombola em 2019. Localizada em um contexto de fragilidade socioeconômica e educacional, a escola apresenta um percentual reduzido de estudantes quilombolas, representando apenas 18% do total de matriculados. Embora seja classificada como escola do campo, sua inserção em área urbana faz com que atenda majoritariamente estudantes do meio urbano, evidenciando os desafios próprios desse contexto.

2.5 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares é respaldada por uma série de legislações nacionais e internacionais que visam garantir seus direitos à educação, acessibilidade e participação plena na sociedade. No Brasil, essas normas representam conquistas importantes para o fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Entre os principais documentos legais, destacam-se: Constituição Federal de 1988 – garante o direito à educação a todos, prevendo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; Lei nº 7.853/1989 – dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e institui a tutela jurisdicional de seus direitos; Declaração de Salamanca (1994) – marco internacional que defende a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) – define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino; Lei nº 10.098/2000 – estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência; Decreto nº 3.956/2001 – promulga a Convenção Interamericana da Guatemala, que visa eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência; Lei nº 10.436/2002 – reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão Decreto nº 5.296/2004 – regulamenta as leis que tratam da acessibilidade e do atendimento prioritário; Decreto nº 5.626/2005 – regulamenta o uso e ensino da Libras, além de estabelecer sua inclusão

na formação de professores; Decreto Legislativo nº 186/2008 – aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo; Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Decreto nº 6.949/2009 – promulga oficialmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, com equivalência de emenda constitucional; Parecer CNE/CEB nº 13/2009 – complementa as diretrizes para a oferta do AEE; Decretos nº 7.611/2011 e nº 7.612/2011 – regulamentam e fortalecem a política de Educação Especial e instituem o Plano Viver sem Limite; Lei nº 12.764/2012 – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei Estadual nº 10.162/2014 – proíbe a cobrança de valores adicionais para matrícula ou mensalidade de estudantes com deficiência.

Essas legislações são fundamentais para orientar a prática docente, garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, sobretudo nas escolas do campo, onde ainda existem muitos desafios estruturais e formativos. Conhecer e aplicar essas normas fortalece o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

2.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A educação inclusiva vem sendo consolidada nas últimas décadas como um princípio fundamental para a garantia do direito à educação para todos, especialmente para pessoas com deficiência. Um dos marcos mais significativos nesse processo foi a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, promovida pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação da Espanha.

De acordo com o documento, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A Declaração defende que as escolas inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e promover uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994). Esse posicionamento reforça o princípio de que a educação é um direito humano universal e deve ser oferecida em igualdade de condições e oportunidades.

Entre as diretrizes principais do documento, destaca-se a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, respeitando suas individualidades,

ritmos e estilos de aprendizagem. Isso implica não apenas na reorganização do currículo, mas também na formação contínua dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula. A Declaração de Salamanca também enfatiza que os apoios especializados devem ser oferecidos dentro da escola comum, sempre que possível, evitando a segregação e promovendo a convivência e o aprendizado em conjunto.

Outro ponto relevante é o papel da família e da comunidade, considerados essenciais no processo de inclusão. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige o envolvimento ativo de todos os sujeitos do contexto escolar, garantindo que os alunos com deficiência possam desenvolver seu potencial ao máximo em um ambiente acolhedor e democrático.

No Brasil, os princípios da Declaração de Salamanca influenciaram diretamente políticas públicas e legislações voltadas para a educação especial, contribuindo para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva que reconhece a diversidade como um valor educativo.

A Declaração de Salamanca apresenta, entre seus principais pontos, os seguintes princípios orientadores: Educação como direito de todos: A escola deve atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais. Valorização das escolas inclusivas: Consideradas o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e promover comunidades acolhedoras. Formação docente qualificada: Destaca a necessidade de capacitar os professores para atuarem com diferentes tipos de deficiência, promovendo a inclusão no cotidiano escolar. Apoio especializado dentro da escola comum: Sempre que possível, o atendimento especializado deve ser integrado ao contexto da escola regular, evitando a segregação. Participação da família e da comunidade: A inclusão é mais eficaz quando há colaboração ativa entre escola, famílias e comunidade.

Esses pontos são especialmente importantes no meio rural, onde a inclusão de alunos com deficiência intelectual depende de uma ação integrada entre escola, professores, comunidade e políticas públicas eficazes. A Declaração de Salamanca, portanto, é um marco internacional que continua a influenciar diretamente a educação inclusiva no Brasil, sendo uma base para a construção de uma escola democrática, justa e que respeite as diferenças.

2.7 ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 2015

O Direito à Educação Inclusiva, é garantido pela lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, consolida o direito fundamental à educação para pessoas com deficiência, orientando-se pelos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Em seu Capítulo IV, a LBI estabelece que a educação constitui um direito universal, devendo ser assegurada em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, ao longo de toda a vida, considerando as especificidades, interesses e potencialidades de cada estudante (Brasil, 2015).

A inclusão educacional, nesse contexto, não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, mas abrange condições de permanência, participação e aprendizagem. O artigo 27 da LBI aponta que o objetivo do ensino é promover o desenvolvimento máximo das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos estudantes, respeitando sua singularidade. Tal perspectiva está em consonância com autores como Mantoan (2015), que defendem que a escola inclusiva deve promover a aprendizagem significativa para todos, adaptando currículo, estratégias pedagógicas e recursos para atender às diferentes necessidades.

O artigo 28 detalha as incumbências do poder público, que incluem desde a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), passando pela oferta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, até a formação inicial e continuada de professores para a prática inclusiva. Segundo Glat e Pletsch (2011), tais medidas são imprescindíveis para que o professor desenvolva competências pedagógicas capazes de responder às demandas de alunos com deficiência, especialmente aqueles com deficiência intelectual, cujo processo de aprendizagem requer abordagens diferenciadas e individualizadas.

Outro ponto relevante previsto na legislação é a garantia de educação bilíngue para surdos (Libras como primeira língua e português escrito como segunda), assim como o ensino do Sistema Braille e de tecnologia assistiva. Tais recursos ampliam a autonomia e a participação dos estudantes, alinhando-se à perspectiva de Vygotsky (1997), que valoriza o papel das ferramentas culturais e dos mediadores no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No que se refere à educação superior e profissional, a LBI assegura igualdade de oportunidades, exigindo adaptações como provas em formatos acessíveis, diluição

de tempo e critérios de avaliação condizentes com as especificidades linguísticas dos estudantes com deficiência. Essa determinação reforça a ideia de que a inclusão não se limita à educação básica, mas deve estar presente em todas as etapas da formação acadêmica e profissional.

Além disso, a lei é clara ao determinar que as instituições privadas também devem cumprir as normas de acessibilidade e inclusão, sem cobrança de taxas adicionais, reafirmando o caráter de direito público subjetivo da educação inclusiva.

Dessa forma, a LBI se configura como um instrumento normativo que não apenas garante direitos, mas também orienta a construção de práticas pedagógicas inclusivas, colocando o professor como agente central no processo. Para que sua efetivação seja plena, é imprescindível o investimento em formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos e mudança de paradigmas educacionais, de modo a consolidar uma escola que respeite e valorize a diversidade humana.

2.8 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual, atualmente reconhecida pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11) como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), refere-se a um comprometimento do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, com início no período do desenvolvimento, antes dos 18 anos de idade. Tais limitações afetam diretamente habilidades conceituais, sociais e práticas, como a comunicação, o cuidado pessoal, o uso de dinheiro, a mobilidade e a interação com o meio (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2019).

Essa condição atinge cerca de 1% da população mundial e pode variar de forma leve a profunda, impactando de maneira diversa o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos (American Psychiatric Association [APA], 2013). Entretanto, mais do que um número ou diagnóstico clínico, a deficiência intelectual deve ser compreendida sob uma perspectiva educacional e social, levando em conta os fatores ambientais, culturais e escolares que podem potencializar ou restringir o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a deficiência intelectual não deve ser interpretada como uma limitação permanente ou isolada, mas como resultado da interação entre a pessoa e os contextos nos quais ela está inserida. Isso reforça a importância de práticas

pedagógicas adaptadas, ambientes acolhedores e políticas públicas comprometidas com a equidade educacional (AAIDD, 2002).

No âmbito escolar, a presença de estudantes com deficiência intelectual exige uma abordagem pedagógica que considere suas especificidades e que esteja alicerçada em princípios de inclusão, respeito às diferenças e valorização das potencialidades individuais. Muitas vezes, esses alunos apresentam atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades na aquisição da linguagem oral e escrita, na socialização e na realização de atividades práticas do cotidiano. Tais fatores impõem desafios significativos à prática docente, principalmente em regiões com menos recursos, como é o caso das escolas do campo.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, inciso III, estabelece o dever do Estado de assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse direito é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que prevê a matrícula desses estudantes nas classes comuns, com suporte especializado sempre que necessário. A adesão do Brasil a importantes documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), contribuiu para consolidar um marco legal que sustenta a construção de uma escola inclusiva, mesmo que sua implementação ainda enfrente dificuldades concretas.

Com base nessas diretrizes, muitas redes públicas têm buscado se reorganizar para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência intelectual na escola regular. Essa reorganização inclui a criação de salas de recursos multifuncionais, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, em alguns casos, a reconfiguração de antigas escolas especiais, que passaram a atuar como espaços de formação profissional, atividades culturais ou programas de Educação ao Longo da Vida — especialmente em regiões interioranas, onde as escolas do campo enfrentam limitações estruturais e formativas ainda mais evidentes.

Entretanto, conforme destaca Maria Teresa Eglér Mantoan, a fragilidade das políticas inclusivas no Brasil está relacionada à ausência de um projeto educacional de Estado que assegure a continuidade das ações. Para a autora, as políticas públicas frequentemente estão atreladas a interesses de governos específicos, o que compromete sua efetividade e permanência. Ela defende que a inclusão e a

acessibilidade sejam princípios permanentes das redes de ensino, e não apenas iniciativas pontuais (Mantoan, 2003).

Nesse cenário, o papel do professor é central. É ele quem lida diretamente com a diversidade em sala de aula e precisa estar preparado para transformar as barreiras em possibilidades de aprendizagem. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para promover práticas pedagógicas flexíveis, significativas e contextualizadas. Além disso, é necessário o apoio da gestão escolar e de políticas públicas que garantam condições concretas de trabalho e recursos didáticos acessíveis.

Portanto, compreender a deficiência intelectual no contexto educacional exige uma abordagem integrada, que leve em consideração as singularidades dos estudantes e os múltiplos fatores que interferem em sua trajetória escolar. A construção de uma escola inclusiva passa pela valorização da diversidade, pelo reconhecimento das diferenças como parte da condição humana e pelo compromisso ético com o direito de todos à educação de qualidade.

2.9 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) demanda a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, que considerem as especificidades de cada estudante, promovendo a aprendizagem significativa e a participação ativa em todas as atividades escolares. Nesse sentido, diversas abordagens podem ser aplicadas, com o objetivo de garantir equidade e qualidade no ensino. Uma das estratégias mais importantes para atender alunos com DI é a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI). Esses planos têm como finalidade oferecer um atendimento personalizado, adaptando conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades específicas de cada estudante. O PEI permite ao professor identificar as potencialidades do aluno, bem como os pontos que necessitam de apoio, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas que promovam um aprendizado mais eficaz. Segundo Karsakian (2014), o PEI é um instrumento que favorece a inclusão escolar, permitindo que o aluno participeativamente do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que atende suas necessidades individuais.

Outra estratégia relevante para a inclusão de alunos com DI é o uso de tecnologia assistiva, que englobam recursos, equipamentos e métodos que auxiliam a comunicação, o acesso à informação e a realização de atividades escolares. Esses recursos podem incluir softwares educativos, materiais adaptados, dispositivos de comunicação alternativa e recursos digitais interativos, promovendo autonomia e participação dos alunos. Segundo Figueiredo e Machado (2018), a tecnologia assistiva contribui significativamente para a inclusão, permitindo que alunos com diferentes níveis de habilidade tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas.

A adaptação de atividades e conteúdos pedagógicos constitui uma estratégia fundamental para atender às necessidades dos alunos com DI. Isso envolve modificar tarefas, diversificar formas de apresentação de conteúdos e utilizar recursos visuais, auditivos ou táticos, de acordo com o perfil do estudante. Segundo Nóvoa (2009), a personalização das práticas pedagógicas possibilita que cada aluno aprenda no seu ritmo, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira significativa. Além disso, metodologias diferenciadas, como aprendizagem baseada em projetos, ensino por tarefas e atividades práticas, promovem a inclusão e a participação ativa dos estudantes com deficiência intelectual.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, a qual possibilita compreender a realidade a partir da interação dinâmica entre sujeito e objeto. Segundo Chizzotti (1995), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação viva e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo o pesquisador parte integrante do processo de conhecimento. Dessa forma, não se trata apenas da coleta de dados isolados, mas da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, visto que foi desenvolvido diretamente no espaço em que o fenômeno investigado ocorre. Conforme Gonsalves (2001), a pesquisa de campo exige do pesquisador um encontro direto com a realidade pesquisada, possibilitando a coleta de informações relevantes e contextualizadas. Além disso, a pesquisa também assume um caráter exploratório, pois buscou diagnosticar situações, levantar hipóteses e ampliar a compreensão

acerca dos desafios e estratégias docentes na inclusão de alunos com deficiência intelectual. De acordo com Zikmund (2000), os estudos exploratórios são fundamentais para esclarecer a natureza de um problema e gerar informações que sirvam de base para pesquisas futuras.

. A instituição, que atende a comunidade local, representa um espaço de diversidade cultural e social, constituindo-se em cenário relevante para compreender os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no contexto da Educação do Campo.

Participaram desta pesquisa três professoras da escola investigada. Os critérios de escolha foram definidos pela atuação direta com alunos com deficiência intelectual. Duas docentes lecionam em turmas do ensino regular, realizando adaptações pedagógicas para atender às necessidades desses estudantes, enquanto uma professora é responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que enriqueceu a coleta de informações a partir de diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar.

1. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista não estruturada com as três professoras participantes. Esse instrumento foi escolhido por permitir maior flexibilidade nas respostas, possibilitando que as docentes expressassem suas percepções, desafios enfrentados e estratégias utilizadas no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. As entrevistas foram conduzidas de forma individual, em ambiente dentro da própria escola, sendo que elas estavam em horário de aula. As falas das professoras foram registradas e posteriormente analisadas, a partir de três categorias: Perfil dos professores, Suportes e estratégias educacionais voltados para o aluno com deficiência intelectual. Desafios e possibilidade na educação do aluno com deficiência intelectual no campo, visando identificar elementos comuns e específicos que contribuíssem para responder aos objetivos da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

Quadro 1

Professora	Categoria Profissional	Tempo de Serviço	Formação Acadêmica
------------	------------------------	------------------	--------------------

Girassol 1	Efetiva	13 anos	Licenciatura em Pedagogia e especialização em AEE.
Girassol 2	Efetiva	2 anos	Licenciatura em Letras, duas especializações: Metodologia de ensino de língua portuguesa e supervisão, gestão e coordenação escolar.
Girassol 3	Contratada	4 anos	Licenciatura em Matemática, concluindo pós em ABA/

No que se refere ao perfil profissional das docentes participantes da pesquisa, observa-se diversidade em termos de tempo de serviço, formação inicial e formação continuada.

A professora identificada como Girassol 1 possui vínculo efetivo na rede, com 13 anos de experiência docente. Sua formação acadêmica contempla a Licenciatura em Pedagogia e uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que evidencia afinidade direta com o trabalho voltado para alunos com deficiência.

Já a professora Girassol 2 também é efetiva, contando com 2 anos de atuação nessa escola. É graduada em Letras e possui duas especializações: uma em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e outra em Supervisão, Gestão e Coordenação Escolar. Sua formação demonstra foco na área linguística e em aspectos administrativos e organizacionais da prática pedagógica.

Por sua vez, a professora Girassol 3 encontra-se em regime de contratação temporária, com 4 anos de experiência nessa rede. É licenciada em Matemática e está em fase de conclusão de uma pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), indicando interesse em metodologias de intervenção que dialogam com a inclusão escolar.

Dessa forma, nota-se que cada docente apresenta trajetórias formativas distintas, o que pode enriquecer a prática pedagógica na sala regular, sobretudo quando se trata do atendimento a estudantes com deficiência intelectual.

Ao refletir sobre o perfil docente, é possível perceber que a formação inicial e continuada desempenha papel central na construção da prática pedagógica, sobretudo quando se trata da inclusão de alunos com deficiência intelectual. A

exemplo disso, observa-se que muitos professores buscam ampliar sua qualificação por meio de especializações voltadas tanto para a área da educação inclusiva quanto para metodologias específicas. Esse movimento confirma a ideia de Tardif (2002), ao destacar que o saber docente é construído de maneira plural, envolvendo a formação acadêmica, a experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira.

Nesse sentido, a formação voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como essencial, uma vez que garante ao professor um suporte teórico-prático para atuar em contextos inclusivos. Mendes (2010) defende que a formação continuada é um dos pilares para que a escola avance no processo de inclusão, pois sem o conhecimento adequado, o professor tende a encontrar barreiras na efetivação de práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Além disso, observa-se que a busca por especializações diversas, como metodologias de ensino, gestão escolar ou até mesmo abordagens específicas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), reforça o compromisso dos docentes em ampliar sua atuação. De acordo com Nóvoa (1995), a identidade profissional docente não se restringe ao tempo de serviço, mas se constrói continuamente a partir das formações, experiências e reflexões que o professor realiza sobre sua própria prática.

Por outro lado, as diferenças entre professores efetivos e contratados também revelam reflexões importantes. Oliveira (2010) aponta que a valorização e a estabilidade profissional são fatores determinantes para o fortalecimento do compromisso docente. Assim, ainda que professores contratados demonstrem empenho em sua qualificação, é preciso reconhecer que as condições de trabalho e a segurança no vínculo empregatício influenciam diretamente na qualidade do processo educativo.

Dessa forma, a formação docente, associada ao tempo de serviço e às condições de trabalho, deve ser compreendida como um conjunto indissociável para a efetivação da inclusão escolar. Isso demonstra que não basta apenas assegurar a matrícula dos estudantes com deficiência intelectual, mas também garantir professores bem preparados, valorizados e apoiados em sua prática.

4.2 SUPORTE E ESTRÁTEGIAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A docente Girassol 1 atua como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo responsável por 75 alunos matriculados com deficiência. Ela mesma adapta as atividades conforme as necessidades dos estudantes. Desde a implantação da sala de recurso na rede municipal, recebeu formação específica oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), que capacitou os primeiros professores para trabalhar com diferentes deficiências. Essa formação possibilitou que a docente desenvolvesse práticas pedagógicas mais direcionadas e significativas, garantindo o acesso dos alunos à aprendizagem. Como podemos constatar por intermédio da citação da docente:

“A gente tem uma formação desde o início, que foi implantada na sala de recursos, e nós fomos os primeiros professores a receber uma formação específica pelo MEC. Essa formação focava nas características das deficiências e, a partir dela, passamos a desenvolver práticas mais direcionadas”. (Girassol 1)

Já a professora Girassol 2 trabalha em sala regular, onde acompanha sete alunos com deficiência, entre eles estudantes com deficiência intelectual. Um aluno conta com profissional de apoio, e a docente recebe suporte constante da professora do AEE. Apesar de não ter formação ofertada pela rede municipal, a professora busca capacitação por iniciativa própria, demonstrando compromisso com a inclusão. Cabe a ela a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), que posteriormente é analisado e validado pela docente do AEE. Além disso, a professora também realiza atividades adaptadas, visando favorecer a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

“O suporte que eu tive, a formação que eu tive, foi dentro do curso que eu te falei, de coordenação, supervisão e gestão escolar, a gente tinha uma matéria sobre educação inclusiva. E lá dentro, a gente tinha as principais deficiências. Então, eu tive uma formação, mas foi uma formação pontual, mas externa. Aí eu tive que buscar essa formação”.

“o PEI, ele fica a cargo do professor. A gente faz o PEI encaminha para a professora do AEE, e aí ela nos orienta sobre as possíveis melhorias ou alterações que a gente precisa fazer no documento”.

De forma semelhante, a professora Girassol 3 leciona em sala regular com 12 alunos com deficiência, incluindo aqueles com deficiência intelectual. Assim como no caso da Girassol 2, esses alunos têm profissional de apoio e a professora

recebe orientação da docente do AEE. Ela também não recebeu formação oferecida pela rede municipal, mas investe em autoformação. “Formação, não. Infelizmente, não.”

É responsável pela elaboração do PEI, contando com o auxílio da professora da sala de recursos. A docente, assim como as demais, elabora atividades adaptadas, evidenciando o esforço em tornar o ensino acessível a todos. “Faço, eu faço junto com ela, né? O que eles sabem fazer, né? O conhecimento em matemática, no meu caso, e ajudar atividades adaptadas de acordo com cada aluno”.

A análise das entrevistas permite perceber pontos comuns e diferenças significativas. Todas as professoras elaboram atividades adaptadas e reconhecem a importância do PEI como instrumento de organização do trabalho pedagógico. No entanto, enquanto a Girassol 1 recebeu formação inicial ofertada pelo MEC para atuar na sala de recursos, as professoras Girassol 2 e 3 não tiveram esse suporte da rede municipal, precisando recorrer à autoformação para melhor atender seus alunos. Essa diferença reforça a relevância da formação continuada como condição essencial para práticas inclusivas eficazes.

Como destaca Mendes (2010), a inclusão escolar exige mais do que a matrícula do aluno: requer estratégias pedagógicas que garantam sua efetiva aprendizagem. Nesse contexto, o PEI tem papel central, pois possibilita personalizar o ensino conforme as necessidades de cada estudante (GLAT; PLETSCH, 2011). Além disso, a colaboração entre docentes regulares e professores do AEE, presente nas falas das três entrevistadas, é essencial para a construção de uma prática inclusiva, já que, como afirma Carvalho (2012), a inclusão só se concretiza quando há um trabalho coletivo pautado na reflexão e no compromisso pedagógico.

Dessa forma, as experiências das professoras Girassol 1, 2 e 3 demonstram tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar, sobretudo no que diz respeito à formação docente e à construção de práticas pedagógicas adaptadas, colaborativas e contextualizadas.

4.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CAMPO

A professora Girassol 1, que atua no Atendimento Educacional Especializado

(AEE), relatou algumas estratégias adotadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Segundo ela:

“O que a gente procura fazer é sempre trabalhar com o professor da sala regular, ver o que está acontecendo na sala regular. Um dos instrumentos que eu acho bastante importante é o Conselho de Classe. O Conselho de Classe faz questão de participar de todas as turmas, porque é um diagnóstico do que está acontecendo na sala. E dali, a partir do Conselho de Classe, a gente consegue direcionar, tentando superar as dificuldades e avaliar o que está dando certo. Fazemos atividades adaptadas aqui, e vemos com os professores da sala regular o que eles precisam de suporte para fazer às vezes também.”

Nesse sentido, Mendes (2010) destaca que a inclusão escolar exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma cultura de colaboração entre os profissionais da educação, na perspectiva de construir estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a docente enfatizou:

“Um dos desafios enfrentados é a questão do cognitivo. Existem alunos com deficiência intelectual que muitas vezes já estão em processo de alfabetização e, quando vêm na semana seguinte, não conseguem identificar nem as letras. Eu penso que a deficiência intelectual é uma das que tornam mais difícil o avanço por conta disso. Muitas vezes você faz uma atividade bacana, percebe que o aluno está em processo de alfabetização, mas, no atendimento seguinte, ele já está totalmente disperso. Nem as letras consegue identificar.”

Esse aspecto confirma as observações de Glat e Blanco (2007), segundo as quais a deficiência intelectual pode afetar significativamente os processos de aprendizagem, exigindo maior tempo, repetição e mediação pedagógica constante.

Sobre sua preparação para atender esse público, a professora reflete:

“Mesmo que a gente tenha experiência e tempo, todas as semanas que eu saio da escola, eu me avalio. Porque eu preciso melhorar. Cada dia é um desafio, cada aluno é único. Não tem como preparar um plano para todos os alunos com deficiência intelectual, cada um tem suas particularidades. Por isso, eu sempre reflito sobre o que posso fazer para melhorar o desempenho de cada estudante.”

Concordando com essa visão, Vygotsky (1997) já afirmava que a aprendizagem deve considerar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que pode desenvolver com ajuda. Essa perspectiva reforça a necessidade de planejamento flexível e individualizado.

Por fim, ao analisar o que é necessário para superar os desafios da inclusão, a docente destacou a relevância do trabalho coletivo:

“Eu penso que uma das coisas mais importantes é a parceria e a humildade de cada um. Porque aquilo que a gente não sabe, a gente procura saber com

o outro. Ninguém sabe tudo, nem mesmo quem é especializado. Às vezes o professor traz uma atividade que serve para nós, e nós também sugerimos atividades que eles possam utilizar em sala de aula. A parceria é um dos principais pontos para avançar na inclusão.”

. Nesse ponto, Nóvoa (2009) defende que a prática docente é um processo de construção coletiva e colaborativa, na qual o diálogo entre profissionais enriquece a experiência educativa e potencializa o alcance dos objetivos inclusivos

No processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, as docentes entrevistadas revelaram diferentes perspectivas, estratégias e desafios enfrentados em sua prática pedagógica.

A professora Girassol 2 destacou que sua principal estratégia é buscar compreender os interesses pessoais do estudante, utilizando-os como recurso para favorecer a participação em sala de aula. Ela relatou:

“A gente tenta, pelo menos eu tento, saber o que o aluno gosta e, por meio das coisas que ele gosta, tentar deixá-lo mais focado, mais participativo e fazer com que os alunos da turma percebam que, apesar dessa diferença que eles sentem que existe, também existem pontos em comum que ligam eles, sabe? Então assim, a gente tem um projeto, que é o projeto da Ciranda. O aluno ama tocar Ciranda, então a gente traz todos os alunos da Ciranda para a sala de aula e ele participa tocando com o jeitinho dele, mas ele participa. Então assim, tem coisas que vão funcionar, como, por exemplo, essas estratégias de identificar as coisas que ele gosta e trazer para a sala de aula, mas tem também coisas que eu consigo e que eu tenho que fazer só com ele. Mas a minha estratégia principal para incluir o aluno é fazer a turma perceber: a inclusão é importante, ela tem que acontecer, mas principalmente pelas coisas que eles gostam, não pela deficiência.”

Tal relato dialoga com Carvalho (2012), que ressalta a importância de partir das potencialidades do aluno para promover aprendizagens significativas, em vez de centrar-se apenas em suas limitações.

Entretanto, ao refletir sobre sua preparação para atuar junto a esse público, a docente revelou sentimentos de insegurança e limitações, embora demonstre forte comprometimento com o processo inclusivo:

“Eita, que pergunta difícil de responder. Sinceramente, eu me sinto atrevida. Preparada, preparada, eu não me sinto. Porque assim, a gente chega na sala de aula, principalmente quando a gente fala de rede pública, e tem acesso a diversos tipos de deficiência. Às vezes, deficiência que você não conhecia. Você acaba conhecendo quando você é colocada dentro da sala de aula. Então, preparada, eu vou dizer que eu não me sinto. Mas eu sou atrevida, porque assim, não é porque eu não estou preparada que eu vou deixar de fazer. Aquele meu aluno, obviamente, ele tem o direito de estar na sala de aula. Eu tenho consciência desse direito, mas eu vou falar pra você que ainda que ele não tivesse o direito garantido, eu faria. Porque se o meu aluno está dentro da sala de aula, é porque ele merece ser atendido tanto quanto eu. Então, eu acho que a resposta mais pertinente, apesar de que eu também vou dizer pra você, eu acho que eu não vou me sentir preparada nunca na vida. E eu acho também que essa sensação de não me sentir preparada é

que me faz ir buscando as formações que eu preciso. Muitas formações eu busquei a partir da minha necessidade. Então, assim, eu me sinto atrevida. Preparada, não."

Nesse sentido, Mantoan (2003) aponta que a formação docente para a inclusão ainda é um dos maiores desafios da educação brasileira, sendo muitas vezes suprida pelo esforço pessoal e pela busca por atualização constante dos próprios professores.

A professora Girassol 3, por sua vez, ressaltou que busca atender os alunos com deficiência intelectual de acordo com suas necessidades específicas, embora reconheça suas limitações em relação ao conhecimento e à falta de suporte externo:

"Na minha parte, assim, tento ao máximo, atender o aluno bem, ter conhecimento prévio do que cada um precisa, e tentar incluir em sala de aula mesmo. O conhecimento da gente é pouco, né? Infelizmente, não temos nenhuma ajuda fora da escola. Mas eu tento, ao máximo. Eu sinto muita dificuldade."

Em relação aos desafios da inclusão, a docente explicou que a ausência de formação adequada e o tempo reduzido devido à sua carga horária são fatores que dificultam o processo:

"A inclusão... a deficiência, né? Ela é bastante difícil. Primeiro, porque eu não tenho conhecimento. Então, eu tenho que procurar, ler... O tempo, no meu caso, é limitado, eu dou 40 horas por ser contratada. Então, assim, o tempo é pouco. E eu sinto muita dificuldade mesmo. Se não fosse a coordenadora, eu teria mais dificuldade ainda. Ela dá um suporte muito grande."

Ainda assim, a professora percebe uma evolução em sua prática, embora considere que sua preparação ainda é insuficiente:

"No momento, um pouco mais. Vamos dizer assim, não em 50%. Pelo aprendizado que já tenho, 4 anos nessa escola, que quando eu cheguei, tinha dificuldades, a coordenadora ajuda bastante. Mas 100% é muito difícil. Só com outra ajuda."

Sobre o que considera necessário para superar as barreiras do processo inclusivo, a docente destacou a busca por conhecimento e a importância do acolhimento:

"Primeiro, aprender. Tem que ler, ir atrás. Só ou com ajuda pra tentar realmente entender o que realmente precisa. Quando eu cheguei aqui, eu não tinha conhecimento de nada. Quando eu cheguei aqui foi um espanto. Eu tinha seis alunos logo de cara. No ano passado, eu comecei a procurar, porque eu não sabia nada e não pude ajudá-los. Não sabia, realmente. E não tinha formação. Então, eu tive que procurar fora. Agora, estou procurando, descobrindo. Estou entendendo melhor como trabalhar, como adaptar, como acolher. Eu acho que a prioridade é acolher e tentar entender, até em casa, como eles vivem, para superar essas dificuldades, essas barreiras."

Esse aspecto se aproxima do que defende Libâneo (2012), para quem a gestão

escolar participativa e a atuação do coordenador pedagógico são fundamentais para sustentar práticas inclusivas de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas do campo, destacando que, embora os direitos estejam assegurados em documentos legais, a realidade cotidiana ainda apresenta muitas limitações.

Verificou-se que a formação docente é um ponto central para a efetivação da inclusão, já que muitos professores não recebem preparo adequado para atender às necessidades de seus alunos. Além disso, a falta de recursos e de políticas educacionais direcionadas ao meio rural agrava ainda mais esse cenário.

O estudo de caso possibilitou analisar como a inclusão é vivenciada na prática, identificando estratégias utilizadas e obstáculos enfrentados, mas também revelou limitações da pesquisa, como a ausência da escuta direta dos alunos com deficiência intelectual e de seus familiares, cuja participação poderia enriquecer ainda mais a análise.

Apesar dessas restrições, os objetivos propostos pelo estudo foram alcançados, ao oferecer subsídios para refletir sobre a realidade da inclusão no campo e ao apontar a necessidade de maior investimento em formação docente e em políticas educacionais que contemplem as especificidades rurais.

Dessa forma, a pesquisa contribui não apenas para o debate acadêmico, mas também para a construção de propostas que possam fortalecer a formação de professores e qualificar as práticas pedagógicas inclusivas no campo, em direção a uma escola mais justa, democrática e acolhedora para todos.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o**

movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. **Os movimentos sociais e a Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (org.). Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional "**Por uma Educação do Campo**"; MDA/Incra, 2004. p. 25-35.

ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE NEGRA DE PARATIBA. Relatório interno de atividades comunitárias. João Pessoa, 2020.

BAPTISTA, Maria Aparecida. Educação do Campo: notas introdutórias. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo"; MDA/Incra, 2003. p. 19-30.

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).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2012. p. 59-84.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. ***Pesquisa em ciências humanas e sociais***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Vitor da. ***Educação Especial***. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). *Comunidades remanescentes de quilombos: relatório de reconhecimento*. Brasília: FCP, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Viviane. ***Educação inclusiva: cultura, política e práticas***. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 188-199, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. ***Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais***. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GUGEL, Maria Aparecida Gugel. ***Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho***. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUIMARÃES, Adriana. ***Inclusão que funciona***. *Revista Nova Escola*, São Paulo, p. 43-47, set. 2003.

INCRA. ***Relatório antropológico de identificação da Comunidade Quilombola Paratibe***. João Pessoa: INCRA/PB, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Marconi. ***A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI***. Campinas: Autores Associados, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete (org.). ***Educação do campo: identidade e políticas públicas***. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo"; MDA/Incra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Organização e gestão da escola: teoria e prática***. 6. ed.

Goiânia: Alternativa, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 61-76, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: o que dizem os professores?** *Cadernos Cedes*, v. 30, n. 81, p. 197-217, 2010.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** São Paulo: Ática, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de valorização docente: impasses e perspectivas.** *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 113, p. 409-426, 2010.

PESSOTTI, Isaac. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1984.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: contexto e fundamentos.** Brasília: MEC/SEB, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO/Ministério da Educação da Espanha, 1994.

YGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins

Fontes, 1997.

ZIKMUND, William G. **Business research methods**. 6. ed. Orlando: The Dryden Press, 2000.

Referências eletrônicas:

ASSOCIAÇÃO ECUMÊNICA DE SERVIÇOS (CESE). Quilombolas: história, direitos e desafios. Disponível em: <https://www.cese.org.br/blog/quilombolas-historia-direitos-e-desafios/>. Acesso em: 30 set. 2025.

PARAÍBA CRIATIVA. Comunidade Quilombola Paratibe. Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/comunidade-quilombola-paratibe/>. Acesso em: 30 set. 2025.

APÊNDICE – Entrevista

- 1) Qual seu nome?
- 2) Sua graduação?
- 3) Quanto tempo leciona nessa escola?
- 4) Quantos alunos com deficiência matriculados na sua turma?
- 5) Esse aluno tem profissional de apoio?
- 6) Tem suporte ou alguma formação para trabalhar com esses alunos com deficiência intelectual?

- 7) Faz atividades adaptadas?
- 8) Quais os desafios enfrentados na inclusão desses alunos?
- 9) Quais estratégias adotadas para incluir esses alunos?
- 10) Se sente preparada para atender esse público?