

PROCESSOS INCLUSIVOS, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO¹

Anderson Spavier Alves²
Jaciete Barbosa dos Santos³

RESUMO

Este estudo, em desenvolvimento no âmbito do doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), tem como foco central a construção da autonomia (Freire, 1996) da pessoa com deficiência intelectual (AAIDD, 2025). A pesquisa busca analisar como os processos de inclusão escolar (Brasil, 1988; 1996; 2009; 2015) e de inclusão no mundo do trabalho (Lepri, 2016; 2020; Brasil, 2009, 2015) favorecem a formação e a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual e de que modo contribuem, conseqüentemente, para a emancipação (Adorno, 1995) dessa pessoa. A pesquisa tem uma perspectiva multitéorica, porém, tem um forte embasamento nos autores da Teoria Crítica da Sociedade (Horkheimer; Adorno, 1973). A pergunta norteadora deste estudo é: como os processos de inclusão escolar e no mundo do trabalho favorecem a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual? Do ponto de vista metodológico, este estudo tem abordagens empírica e qualitativa, de tipo: a) histórica, através do mapeamento dos processos históricos de inclusão da pessoa com deficiência, especialmente daquela com deficiência intelectual; b) estudo de caso (Yin, 2001), a partir das trajetórias de seis participantes com deficiência intelectual que tenham experienciado ou experienciem no momento processos de inclusão educacional e no mundo do trabalho em Salvador-Bahia. Os dispositivos para a obtenção de informações utilizados nessa pesquisa são: a) questionário sociodemográfico; b) entrevista semiestruturada. A análise das informações obtidas será realizada através do Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2015).

Palavras-chave: Pessoa com deficiência intelectual, Inclusão educacional e trabalhista, Formação, Autonomia, Emancipação.

INTRODUÇÃO

A compreensão da diversidade como elemento da condição humana precisa estar na ordem do dia e a criação e/ou fortalecimento de políticas públicas são necessárias para assegurar a participação social de grupos minoritários que compõem a diversidade

¹ Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento “A construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual: contribuições da Educação Especial/Inclusiva e do Mundo do Trabalho”, do vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB.

² Doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, em Roma, Itália, doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, andersonspavier@gmail.com;

³ Pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho – ICS/Uminho, em Braga-Portugal, doutora em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB; docente permanente do PPGEduC/UNEB e orientadora desta pesquisa, jbsantos@uneb.br.



humana a partir de seus elementos constitutivos como cor/raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, etnia, deficiência, etc. Este texto evidencia a pessoa com deficiência – nesta discussão, com deficiência intelectual – e seus processos de inclusão, visto que trata-se de tema urgente na contemporaneidade. Em relação à inclusão da pessoa com deficiência, o Brasil é signatário de importantes documentos internacionais e, tomando em empréstimo o conceito de glocalização (Robertson, 1998), que representa a tensão entre o global e o local, e aplicando-o na questão da inclusão, vimos que a discussão da inclusão da pessoa com deficiência em nível global se reverbera na efetivação de políticas públicas nacionais, afirmadas através de vasto corpo normativo – leis, decretos, portarias, notas técnicas – em favor da pessoa com deficiência em diversos âmbitos, como educação e o mundo do trabalho.

Diante desse contexto de consolidação normativa dos processos inclusivos da pessoa com deficiência, a pesquisa em andamento “A construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual: contribuições da Educação Especial/Inclusiva e do Mundo do Trabalho” pretende analisar como os processos de inclusão escolar e no mundo do trabalho favorecem a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual sob a perspectiva metodológica dialética como método de abordagem e estudo de caso como procedimento com 6 (seis) participantes com deficiência intelectual. Cabe destacar que se trata de uma pesquisa qualitativa, porém, sem excluir dados quantitativos, porque estes dois métodos de pesquisa não têm, necessariamente, de ser mutuamente exclusivos.

Sendo um recorte da pesquisa em andamento, este estudo se concentra nos aspectos relacionadas à educação para a construção dessa autonomia da pessoa com deficiência intelectual. Desse modo, este trabalho reafirma a importância da avaliação e das práticas pedagógicas no contexto da escola comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE para a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual dentro e fora da escola, em contextos sociais diversos da vida cotidiana. Se a autonomia não está circunscrita em um único ambiente, os processos inclusivos precisam, também, da reafirmação, através de políticas públicas intersetoriais que possibilitem a ampliação de redes de apoio para o público da educação especial, de modo que a pessoa com deficiência intelectual possa ter garantida cidadania plena através da formação, participação social e emancipação.



METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa é um estudo qualitativo em relação à abordagem, dialética quanto ao método de abordagem e, quanto ao procedimento, um estudo de caso, “[...] método empírico que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e dentro de seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto podem não ser claramente evidentes” (Yin, 2018, p. 15).

Os dispositivos da pesquisa – a) questionário sociodemográfico; b) questionário de avaliação da autonomia, elaborado a partir dos domínios da Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde – CIF/OMS (OMS, 2008); c) realização de entrevista semiestruturada – foram aplicados/realizados com 6 (seis) participantes dentro dos critérios de inclusão: 1) ser pessoa com deficiência intelectual; 2) ter idade igual ou superior a 18 anos de idade; 3) ter frequentado ou estar frequentando uma instituição de educação formal (escola ou faculdade/universidade) na cidade de Salvador-Bahia; 4) estar incluído no mundo do trabalho há, pelo menos, 6 (seis) meses, portanto, ter vínculo empregatício ou já ter vivenciado o processo de inclusão no mundo do trabalho com vínculo empregatício de, pelo menos, 6 (seis) meses, na cidade de Salvador-Bahia.

A escolha dos participantes para esta pesquisa foi feita através do contato direto com as pessoas que se enquadram nos 4 (quatro) critérios supracitados, oriundos do Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia – CAPE BAHIA, lócus que o pesquisador tem vínculo profissional e na qual os participantes tinham vínculo como estudantes. Caso esses participantes não afirmassem o desejo em participar da pesquisa, seria realizado a amostragem de tipo bola de neve – *snowball sampling*, considerada como “[...] forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (Vinuto, 2014, p. 203), mas não foi necessário. No primeiro contato, os 6 (seis) participantes aceitaram o convite para a participação na pesquisa.

A pesquisa, em consonância com a Resolução CNS/MS n. 466/12, foi aprovada através do parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia – CEP/UNEB sob o n. 7.686.542, portanto, a partir da referida data, houve a organização para a coleta de dados, através da aplicação dos dispositivos, durante os meses de julho e agosto de 2025, de acordo com a disponibilidade dos participantes.



REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual requer a compreensão da importância da educação especial/inclusiva, tanto na escola comum, quanto no AEE, visto que a pessoa com deficiência – neste recorte, com deficiência intelectual – possui singularidades na subjetividade humana. Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade – TCS apresenta-se como teórica que fundamenta esta pesquisa, pois, segundo Santos (2013), os pesquisadores da TCS, como Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, dentre outros, “[...] reconhecem e valorizam as contribuições importantes do Marxismo, especialmente a crítica ao modelo político-econômico burguês, mas também convergem na denúncia da omissão do Marxismo frente aos problemas referentes à subjetividade humana” (*ibid.*, p. 27). Nesse sentido, busca-se um conjunto de fundamentos teóricos que dialogam com essa perspectiva teórica e sustentam essa análise.

A educação é direito de todas as pessoas e dever do estado e da família (Brasil, 1988). Para a garantia da universalização da educação para os estudantes que compõem o público da educação especial – definida como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58), transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais –, o estado brasileiro adotou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), sendo reafirmada em novembro de 2023 (Brasil, 2023; Spavier Alves; Santos; Souza, 2023).

Recentemente, em outubro de 2025, através do Decreto n. 12.686 (Brasil, 2025) que revogou o Decreto n. 7.611/2011, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI, reafirmando o sistema educacional inclusivo, já disposto no artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), em consonância com o movimento internacional em favor da garantia de uma educação para todas as pessoas e, em resposta direta à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU (Brasil, 2009). A partir desse processo, os estudantes que compõem o público da educação especial (que em um passado recente frequentavam um sistema educacional substitutivo) se aproximam, portanto, de uma educação inclusiva, vista como ação afirmativa para todas as pessoas matriculadas na escola, independentemente de grupos sociais de pertencimento: negros, indígenas,



quilombolas, jovens e adultos, pessoa com deficiência, pessoas LGBTQIAPN+, idosos, ciganos, imigrantes, etc.

No que se refere à educação inclusiva, Santos e Ogasawara (2021) defendem sua relação indissociável com a formação. As autoras, pesquisadoras da TCS, posicionam a formação como processo que “[...] deve se pautar na experiência e autorreflexão crítica, sem as quais toda e qualquer proposta de educação inclusiva, especialmente no contexto contemporâneo, corre o risco de ser abortada desde o seu nascedouro [...]” (*ibid.*, p. 74). Sem essa perspectiva, é impossível pensar em termos de educação inclusiva, pois as autoras asseveram, ainda, que “[...] a negação de valores humanos e/ou inclusivos resulta, basicamente, de uma formação precária, marcada pela ausência da experiência e da autorreflexão crítica que contribui para a proliferação do preconceito e da discriminação social” (*ibid.*).

Sendo a educação um direito de todas as pessoas, para assegurá-la ao público da educação especial, o estado brasileiro escolheu o AEE como o serviço educacional para o apoio pedagógico ao processo de escolarização desse público – definido como “[...] atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2025a, art. 5º), devendo ser oferecido no turno oposto à escolarização, em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM na escola ou, excepcionalmente, em centros de AEE (Brasil, 2025a, art. 9º). O AEE, em consonância com os artigos 27 e 28 da LBI, objetiva a identificação, acesso, permanência, participação e aprendizagem; o desenvolvimento e organização de recursos pedagógicos e didáticos e de estratégias pedagógicas; sistematização e articulação do trabalho profissional, além do fomento e integração de ações intersetoriais, especialmente entre áreas que compõem a rede de proteção social (Brasil, 2025a).

A natureza pedagógica do AEE, portanto, incide diretamente na “[...] formação dos alunos com vistas à **autonomia e independência na escola e fora dela**” (Brasil, 2008, grifo nosso). A autonomia e a independência são assumidas, portanto, como finalidade pedagógica, visto que se constituem como a intencionalidade do AEE. Em relação à presença do público da educação especial nas escolas comuns no Brasil, os dados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025b) registraram 2.076.825 na Educação Básica. Em 2014, eram 886.815 matrículas, portanto, no arco temporal 2014-2024, a variação total foi de +134% e de 17,2% em relação ao último ano (Brasil, 2025b). Cabe destacar que, em 2024, foram registradas 1.008.009 matrículas de estudantes com deficiência intelectual (48,5%



do total de matrículas na educação especial), das quais 889.765 (88,3%) em classes comuns e ainda 118.244 (11,7%) em classes exclusivas (Brasil, 2025b).

Se a presença da pessoa com deficiência intelectual é um dado objetivo, a participação e a aprendizagem precisam ser garantidas a partir do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum (para todos os estudantes) e a partir do AEE (para o público da educação especial), permitindo que todos tenham acesso ao currículo. O trabalho pedagógico, portanto, se constitui como importante meio para a construção da autonomia de todos os estudantes, mas, para o estudante com deficiência intelectual representa a possibilidade de superar barreiras impostas por fatores pessoais, ambientais e atitudinais. Nessa perspectiva da aquisição da autonomia, para que o estudante com deficiência intelectual tenha acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes, as intervenções e práticas pedagógicas não devem se concentrar no seu funcionamento cognitivo, mas na limitação de seu comportamento adaptativo – considerado “[...] conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e executadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas” (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 1). Para uma ação pedagógica eficaz, é imprescindível a avaliação da aprendizagem, tanto na escola comum, quanto no AEE.

Segundo Moura Filho (2023), a avaliação da aprendizagem possibilita a medição do progresso do estudante, sendo um meio de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. Ainda sobre avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011) pontua que “em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem” (*ibid.*, p. 29). Nesse mesmo sentido, o autor reitera que examinar e avaliar no contexto escolar são processos distintos e que “[...] avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*” (*ibid.*, p. 29, grifos do autor), o que traduz, efetivamente, o que se espera em um contexto de ação pedagógica favorável à aprendizagem e que consiga dar significado para os educandos e, consequentemente, incluí-los em uma perspectiva mais ampla.

Nessa direção, Hoffmann (1994) apresenta a avaliação mediadora como opositora ao paradigma sentencioso e classificatório, baseada em “[...] uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos [...]” (*ibid.*, p. 51). Para a autora, a provocação se aproxima da ideia de que os docentes devem superar a representação da avaliação cristalizada em imagens negativas – cuja efetividade é classificar e sentenciar (que



favorece uma relação dicotômica e falaciosa entre educação e avaliação como processos distintos e não relacionados entre si) em que uma avaliação reflexiva e dialógica que, em uma perspectiva da construção do conhecimento, traz consigo “[...] duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (*ibid.*, p. 55-56).

Para que isso aconteça na sala de aula comum e no AEE, é importante ancorarmos a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem à humanização e ao afeto na perspectiva do ato de ensinar e aprender trazida por Oliveira (2024). Para a autora,

determinações de sensibilidade, criatividade, reciprocidade e solidariedade deverão mapear as rotinas da sala de aula, a fim de humanizar o ensinar e o aprender. A composição entre cognição e afeto delineia um espaço da educação que comunga com o *savoir faire* mais amplo dos diversos fenômenos que surgem no ato de ensinar e aprender (Oliveira, 2024, p. 31, grifo da autora).

Nessa perspectiva, esse *savoir faire* na escola comum e no AEE precisa ser, também, avaliado de modo indissociável, em um horizonte mais amplo que pode preconizar a construção da autonomia da/para aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, que considere o desejo e a necessidade sobre “o que, como e por que aprender”, cujos desdobramentos podem ser percebidos em outros contextos da vida cotidiana para além da escola, como trabalho, esporte, artes, etc., em que a educação assuma a perspectiva crítica necessária para tornar-se emancipatória na relação indivíduo *versus* sociedade, de modo que a barbárie cotidiana seja superada, conforme preconiza Adorno (2010).

Desse modo, se educação e avaliação são intrinsecamente inter-relacionadas e interdependentes, os processos de avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva educacional inclusiva, precisam contemplar duas dimensões importantes: a escolarização e a socialização da pessoa com deficiência intelectual. Nesse sentido, Santos (2013), apoiando-se na perspectiva da TCS e no pensamento adorniano, afirma que a educação em uma perspectiva inclusiva “[...] requer uma formação que possibilite, no desenvolvimento do processo de socialização, a oportunidade de se diferenciar para perceber o quanto se é distinto e, depois disso, compreender que essas diferenças nos tornam, dialeticamente, semelhantes” (*ibid.*, p. 76).

O processo de socialização requer a construção de relações simétricas e dialógicas entre os sujeitos envolvidos e a autonomia assume papel relevante nas escolhas e nos desafios dessas relações constituídas ou em constituição. Ao pensarmos em autonomia,



Associado ao pensamento de Contardi (1994), cabe destacar que a possibilidade de autonomia para a pessoa com deficiência intelectual pode advir, como argumentam Santos e Ogasawara (2021), apoiando-se no pensamento adorniano, de uma rede de valores inclusivos que precisa ser ensaiada e efetivada, a partir de processos de formação pautados em uma educação que desenvolva valores humanos desde a primeira infância e que “[...] depende, consubstancialmente, da efetivação de uma política educacional coletiva assumida, concomitantemente, pelo indivíduo e pela sociedade [...]” (*ibid.*, p. 69-70), pois uma educação para a autonomia da/para a pessoa com deficiência intelectual é importante para aquilo que Veiga *et al.* (2014) chamam de trama da vida cotidiana ou “pequeno mundo de vida” – “[...] onde se desenrola a sua vida quotidiana com as suas rotinas mais ou menos consolidadas que organizam a vida de todos os dias em termos de tempos, espaços e interações sociais com os outros” (*ibid.*, p. 29), em que duas perspectivas são desenvolvidas: a individual, ou seja, da própria pessoa com deficiência intelectual e coletiva, da sociedade na qual vive.

Nessa perspectiva da autonomia, somente o processo de avaliação da aprendizagem é capaz de compreender as respostas e transformá-las em ação pedagógica efetiva tanto na escola comum, quanto no AEE, pois, essa “[...] autonomia social e intelectual deverá ser meta da educação [...]” (Bahia, 2017, p. 55). Desse modo, no AEE, os atendimentos devem enfatizar e avaliar constantemente as áreas de comunicação/códigos; desenvolvimento cognitivo; enriquecimento curricular; tecnologia assistiva ou ajuda técnica; artes; corporeidade (Bahia, 2017), para que haja um impacto positivo na escolarização e, conseqüentemente, na aprendizagem da pessoa com



deficiência intelectual e, desdobramentos em sua vida cotidiana, emancipando-o e, consequentemente, transformando sua vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discussões nesta pesquisa serão realizados a partir da análise das informações produzidas baseada no Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2007), cujos princípios são “[...] (a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; (b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam” (*ibid.*, p. 100).

Sendo uma pesquisa em andamento, a partir dos dados coletados que estão em processo de análise, cabe destacar que os dados ainda são preliminares. Os dados sociodemográfico, em relação ao gênero, cor/raça e idade, os participantes, 50% são do gênero feminino e 50% são do gênero masculino. Eles têm idade entre 22 e 43 anos, cuja média dos participantes é 33,5 anos de idade (entre os participantes do gênero masculino, a média de idade é 39 anos e 28 anos entre aqueles do gênero feminino). Em relação ao gênero; no que tange cor/raça, 100% são negros, dos quais 66,7% são pardos e 33,7% são pretos. Por conta da idade da maioria dos participantes, o processo de escolarização não foi completamente em um sistema educacional inclusivo, portanto, o AEE, embora trazido no artigo 208-III, era “[...] substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (Brasil, 2008), em instituições especializadas.

Nesse sentido, no que tange as práticas pedagógicas, no cotidiano escolar onde estudam/estudaram, os participantes informaram que em relação aos métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para sua aprendizagem, 50% sinalizaram que não foram usados; 33,3% que sempre foram usados e; 16,7% que foram usados em parte, portanto, houve invisibilidade desse estudante com deficiência intelectual em sala de aula. Sobre a questão da invisibilidade, Barreto (2025) afirma que “o conceito do fenômeno da (in)visibilidade do aluno, [...] não se atém à (in)capacidade de ver e à (in)disponibilidade de ser visto, ele se configura em um olhar que reluta em não ver, em uma escuta que insiste em não fazer-se [...]” (*ibid.*, p. 22). Essa invisibilidade, muitas vezes produzida no cotidiano escolar em relação do público da educação especial em sala de aula, pode ser intencionalmente forjada, em um sistema complexo, em que “[...]”



Esses dados são fragmentos da pesquisa em curso, mas já apresentam informações importantes sobre o apoio pedagógico especializado para o percurso escolar e/ou acadêmico realizado ou em realização, tendo como cenário o percurso personalíssimo de autonomia na trajetória pessoal de cada participante.

Nesse sentido, o AEE, como serviço educacional para o público da educação especial, representa uma potente política pública, além de espaço de interlocução com a escola comum para dar conta das singularidades em meio a pluralidade de sujeitos, a partir de consistente processo de avaliação da aprendizagem, criando possibilidades e



potencialidades que se reverberam em ferramentas que possam contribuir para a construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual em quaisquer contextos sociais levando-a, por conseguinte, através da formação, à crítica social e à mudança de sua relação com a sociedade, reforçando ao princípio adorniano da emancipação (Adorno, 2010).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)**. Salvador: SEC-BA, 2017.

BARRETO, A. G. S. S. **(Des)vela-se a zona muda: representações sociais de professor sobre aluno(in)visibilizado**. 2025. 213f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025a**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 29 out. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Notas Estatísticas Brasília: INEP/MEC, 2025b.

_____. **Afirmção e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/pneepei. Acesso em: 25 ago. 2025.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://x.gd/89J1H>. Acesso em: 29 jun. 2025.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://x.gd/cQOBA>. Acesso em: 25 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://x.gd/mnH0W>. Acesso em: 25 jun. 2025.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://x.gd/wARoR>. Acesso em: 27 jun. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://x.gd/24BgJ>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CANEVARO, A. **Le logiche del confine e del sentiero**. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi). Trento: Erickson, 2006.



CONTARDI, A. Lo sviluppo dell'autonomia. In: CONTARDI, A.; VICARI, S. (orgs.). **Le persone down aspetti neuropsicologici, educativi e sociali**. Milano: F. Angeli, 1994, p. 233-244.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-108.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Idéias, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA FILHO, R. C. Avaliação da aprendizagem: princípios e perspectivas. Iguatu: Quipá, 2023.

OLIVEIRA, A. M. C. Se afeta, é afeto: representações sociais de professor sobre a (in)disciplina no ato de ensinar e aprender. 2024. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução de Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ROBERTSON, R. **Globalization: social theory and global culture**. London: Sage Publications, 1998.

SANTOS, J. B. **Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. 2013. 399f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, J. B.; OGASAWARA, J. S. V. Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da Teoria Crítica da Sociedade. RLEC/LJCS, v. 8, n.2, p. 63-78, 2021.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. 12. ed. Silver Spring: AAIDD, 2021.

SPAVIER ALVES, A.; SANTOS, J. B.; SOUZA, R. R. A. A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: processos inclusivos na Educação e no Mundo do Trabalho. **Estudos IAT**, v. 9, 2023. Disponível em: <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/372>. Acesso em: 26 out. 2025.

VEIGA, C. V.; SARAGOÇA, J.; FERNANDES, L. M.; SILVA, C. A.; DOMINGUES, I. Teoria e Metodologia. In: VEIGA, C. V.; FERNANDES, L. M. (Orgs.). **Inclusão profissional e qualidade de vida**. Lisboa: Formen, 2014.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

YIN, R. K. **Case study research and applications: design and methods**. 6. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018.

