

A INCLUSÃO ESCOLAR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS/BA¹

SCHOOL INCLUSION AND STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A CASE STUDY IN A PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF EUNAPOLIS/BA

Fabricia Zanelato Bertolde ²

RESUMO

O processo de inclusão se destina a todas as pessoas sem discriminação de raça, credo, cor e etc. Contudo, para que esse acesso no contexto escolar aconteça, é fundamental a execução de políticas que tragam que garantam investimento para a Educação Especial. Nesse contexto, este trabalho busca desenvolver uma reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual e seu processo de ensino e aprendizagem. As informações aqui relatadas foram concebidas através de uma revisão bibliográfica em artigos nacionais e internacionais que destacam a importância do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, autores como Mantoan (2006), Veltrone; Mendes (2012), Vygotsky (1998) enriqueceram as reflexões aqui levantadas. Utilizou-se também a observação direta e a entrevista semiestruturada para dar credibilidade ao estudo. A investigação mostrou que muitos são os obstáculos para uma educação que busca atender todos os alunos dentro de suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Aprendizagem.

ABSTRACT

The inclusion process is intended for all people without discrimination based on race, creed, color, etc. However, for this access in the school context to happen, it is essential to implement policies that ensure investment for Special Education. In this context, this work seeks to develop a reflection on the inclusion of students with intellectual disabilities and their teaching and learning process. The information reported here was conceived through a bibliographic review of national and international articles that highlight the importance of the teaching and learning process of students with intellectual disabilities, authors such as Mantoan (2006), Veltrone; Mendes (2012), Vygotsky (1998) enriched the reflections raised here. Direct observation and semi-structured interviews were also used to give credibility to the study. The investigation showed that there are many obstacles to an education that seeks to meet all students within their specificities.

Keywords: Inclusive Education; Intellectual Disability; Learning.

INTRODUÇÃO

As ponderações provenientes de diversos debates internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre a educação inclusiva, ressaltam que todos os alunos devem ter

1 Esse trabalho foi realizado sob o protocolo CAAE de nº 18370219.3.0000.5526.

2 Mestre em educação pela da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, bertoldi.fabricia@hotmail.com

Recebido em: 13 de setembro de 2021

Aceito em: 23 de novembro de 2021



acesso às escolas regulares e, além do acesso, devem ser asseguradas a permanência e as atividades que desenvolvam sua aprendizagem, respeitando suas especificidades. Destacam ainda que as escolas precisam se adequar para receber os alunos com algum tipo de deficiência, a fim de construir uma sociedade inclusiva, integradora e uma educação para todos (Glat, 2011).

O processo de inclusão se destina a todas as pessoas sem discriminação de raça, credo, cor e etc. Segundo Mantoan, “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção” (Mantoan, 2006, p. 1).

Dessa forma, esse movimento não é destinado unicamente às pessoas com deficiência, mas busca uma reestruturação da escola para que consiga atender plenamente qualquer aluno(a), em toda sua diversidade e peculiaridade. A “inclusão não é algo para ser feito para uma pessoa, mas sim um princípio que fornece critérios através dos quais serviços deve ser planejados e avaliados” (Mittler, 2003, p. 33).

Os PCN possuem um volume específico dentro de seus cadernos que trata das “Adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, ressaltando a inclusão como “um processo que deve ser gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável” (Brasil, 1998, p. 18).

Igualmente, o Art. 3º, da Resolução nº 2 (Brasil, 2001) estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e salienta:

Por uma educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se que é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).



Atualmente, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que indica a educação integral³, contudo direciona suas orientações para o exercício das competências e habilidades. Esse documento ainda ressalta que os sistemas, redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um foco na equidade, reconhecendo as necessidades dos alunos.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

No entanto, seus direcionamentos para a Educação Especial apresentam-se de forma restrita, não esclarecendo como se dará essa equidade dentro das instituições escolares. Mesmo com as incertezas estabelecidas nas políticas públicas educacionais, o aumento das matrículas desse público no sistema de ensino regular é significativo. De acordo com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, o índice de matrículas passou de 88,4% do total de alunos, considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos em 2015, para 92,8% em 2019.

Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência começam a ter acesso aos sistemas educacionais necessitando, assim, que as unidades educacionais se adaptem de forma a atender todos os alunos respeitando suas especificidades. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (estabelecida pela Organização das Nações Unidas e ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009), pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

3 Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.



participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009a).

O Decreto nº 3.956/2001, no Art. 1º, define deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Brasil, 2001b).

Cabe ressaltar, brevemente, sobre a terminologia deficiência intelectual utilizada neste estudo. Veltrone e Mendes (2012) explicam que o Brasil tem adotado essa terminologia que é preconizada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), que defende a mudança de terminologia de retardo mental para deficiência intelectual, tanto no que se refere à terminologia quanto às respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Sasaki (2004) explica que a substituição de deficiência mental para intelectual passou a predominar oficialmente quando o termo foi adotado na redação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), fruto de evento que reuniu a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (do qual o Brasil também participou), mas ressalta que a expressão já vinha ganhando forças anteriormente:

Foi oficialmente utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou em Nova York o simpósio chamado Intelectual DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e planejamento para o Futuro) (Sasaki, 2004, p. 1).

A deficiência intelectual está marcada por restrições nas habilidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Assim, esse sujeito não consegue alcançar padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo-se a comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência em casa ou na comunidade (American Psychiatric Association, 2014).



O manual DSM-V da *American Psychiatric* foi publicado em 2013 e é a mais nova edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. Com essa nova classificação e reformulação em relação aos diagnósticos da Deficiência Intelectual (DI), ele traz critérios que enfatizam a avaliação cognitiva e a capacidade funcional adaptativa. Assim, o conceito de DI apresenta-se como: “Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (American Psychiatric Association, 2014, p. 33).

A partir de 2001, a OMS⁴ começou a usar duas classificações de referência para a descrição de saúde: a Classificação Internacional de Doenças (CID 11) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A primeira atenderia as necessidades de informação diagnóstica para finalidades gerais e a segunda complementar a primeira com seu foco na funcionalidade; assim eram diagnosticadas com deficiência intelectual as pessoas que possuem alterações no desenvolvimento das funções cognitivas, de linguagem, nas habilidades motoras e nas capacidades sociais (OMS, 2010).

As pessoas com deficiência intelectual são avaliadas levando em consideração a diversidade cultural e as alterações em seus padrões de comunicação e comportamento. A AAIDD propõe ainda que a avaliação deva ter como objetivo o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios, adquirindo uma característica funcional, que tenha como propósito identificar os apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social satisfatória (Veltrone; Mendes, 2012).

Lopes (2007) ressalta que o maior desafio da escola é conseguir incluir respeitando as singularidades de cada aluno. Dessa forma, Denari (2008) alerta que esse desafio poderá ter outros direcionamentos quando os profissionais da educação começarem a modificar seu olhar sobre a deficiência, buscando novas práticas para promover a educação inclusiva.

⁴ A Organização Mundial de Saúde (OMS) possui dois sistemas de classificação complementares: a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças (CID). De acordo com a OMS, a informação sobre o diagnóstico da funcionalidade oferece um quadro mais amplo sobre a saúde da pessoa e/ou população (Pletsch, 2009a).



Nesse contexto, este trabalho busca desenvolver uma reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual e seu processo de ensino e aprendizagem. As informações aqui relatadas foram concebidas através de uma revisão bibliográfica em artigos nacionais e internacionais que destacam a importância do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, autores como Mantoan (2006), Veltrone; Mendes (2012), Vygotsky (1998), Sasaki (2004) entre outros enriqueceram as reflexões aqui levantadas. Utilizou-se também a observação direta e a entrevista semiestruturada para enriquecer e dar credibilidade ao estudo.

Com este estudo, percebemos que o aluno com DI está inserido na escola regular, como recomenda a legislação, mas em alguns casos, esse aluno não é atendido dentro de suas especificidades sendo disponibilizado para ele atividades que não auxiliam no seu desenvolvimento cognitivo. Precisamos ter consciência que todos os alunos são sujeitos de suas aprendizagens, assim é indispensável a ressignificação das práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Privilegiamos uma abordagem qualitativa e, nesta escolhemos o estudo de caso, pois é um procedimento metodológico que viabiliza a apreensão de diversas situações do contexto envolvido. Os procedimentos metodológicos usados foram a pesquisa bibliográfica que de acordo com Gil (2002) se desenvolve com base em materiais já produzidos como livros e artigos científicos, além da observação direta e da entrevista semiestruturada, pois acreditamos que a utilização de múltiplas fontes fortalece a credibilidade e a confiabilidade dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação deve ser uma ação ao alcance de todos, é concebida como o alicerce para formar cidadãos críticos, lúdicos, participativos e reflexivos de suas ações. Para Paulo Freire (2006) educar é construir, é criar no sujeito a consciência da liberdade é a possibilidade de romper com o determinismo, assim a educação trás o reconhecimento de um indivíduo que arquiteta e interfere na história e na realidade de hoje e do futuro é o caminho para termos uma sociedade com maior justiça social, sem preconceito e sem discriminação.



Nesta perspectiva, a educação inclusiva é concebida para possibilitar que todos os estudantes atinjam os objetivos da educação geral, utilizando, quando necessário, processos diferenciados de ensino e aprendizagem, sem serem privados de apropriarem-se das disciplinas com seus respectivos conteúdos programáticos. Essa nova postura precisa ser pensada e colocada em prática, pois a cada ano as escolas recebem um número maior de alunos com deficiência, como explicitado na tabela a seguir.

Tabela 1– Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO				
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	114.905
2016	917.372	69.784	709.805	75.059	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	126.438

Fonte: INEP (2019).

Esse crescimento é reflexo dos movimentos e lutas dos familiares, das pessoas com deficiência e da política que foi implantada pelo MEC, incluindo programas de implantação de salas com recursos multifuncionais, de modificações na estrutura física para que todos tenham acesso sem impedimentos, da formação continuada de professores da Educação Especial, do Benefício de Prestação Continuada (BPC), além do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Esses programas buscam estimular os profissionais da educação para a criação de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2010).

Ao realizar esse estudo percebemos a dificuldade que os professores apresentam para desenvolverem atividades para os alunos com deficiência intelectual. Durante as entrevistas mais de 80% dos professores ressaltam não estarem preparados para trabalharem com essa deficiência como demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Dados das entrevistas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dessa forma, percebemos que a dificuldade expressada pelos professores para realizarem o trabalho com o aluno com DI, está retratada nas ações do cotidiano escolar, quando esse aluno, em alguns casos, é deixado de “lado” durante as aulas. Portanto, para conseguir direcionar uma prática pedagógica que venha a atender as especificidades desse público é indispensável que esse professor receba formação adequada, capacitando esse profissional com conceitos e direcionamentos necessários sobre a deficiência intelectual.

Pois o aluno com deficiência intelectual está inserido nas salas de aulas regulares, assim o professor precisa de novas estratégias para alcançar a aprendizagem deste aluno e, aceitar novas propostas, buscando conhecer esse sujeito.

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já

aprendeu. Vygotsky firma esta hipótese no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Creche Fiocruz, 2004, p. 06).

Dessa forma, é imprescindível que neste processo de aprendizagem deve-se levar em consideração o que o sujeito está aprendendo. Vislumbrando uma prática pedagógica que direcione ações centradas no que esse aluno está aprendendo. A prática pedagógica não é só um ensino adaptado para alunos com deficiência, mas sim um ensino direcionado para todos, onde esses sujeitos tenham condição de aprender, com suas próprias capacidades, tempo, potencialidades e peculiaridade.

Neste contexto é fundamental que os professores conheçam um pouco sobre a deficiência intelectual e suas características. Assim, a deficiência intelectual deve apresentar déficit em pelo menos duas dessas áreas (comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, trabalho e lazer) (Grossman, 1983). Várias instituições trazem suas definições sobre a deficiência intelectual, mas a maioria delas classifica este sinal neurológico em 4 graus de gravidade (leve, moderado, grave e profundo) com base no Quociente de Inteligência (QI) (Tabela 2).

Tabela 2 – Classificação da deficiência intelectual de acordo com o Quociente de Inteligência

Nível da DI	CID 10	AAMR	APA	
<i>Leve</i>	QI: 50-69 IM: 9-11 anos	QI: 50-55 a 7075	QI: 55-70	+ dois déficits adaptativos
<i>Médio</i> ou <i>Moderado</i>	QI: 35-49 IM: 6-8 anos	QI: 35-40 a 5055	QI: 35-54	
<i>Grave ou Severo</i>	QI: 20-34 IM: 3-5 anos	QI: 20-25 a 3540	QI: 20-34	+ Déficits em todas as oito categorias
<i>Profundo</i>	QI: < 20 IM: < 3 anos	QI: < 20-25	QI: < 20	

Abreviações: DI: deficiência intelectual. QI: quociente de inteligência. IM: idade mental de um adulto. CID 10: Classificação internacional de Doenças para a DI de acordo com a Organização Mundial de Saúde. AAMR: American Association on Mental Retardation/Deficiency. APA: American Psychological Association (APA, 2000). Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos realizados.



Entre essas classificações, há uma grande preocupação quanto à deficiência considerada leve, pois na maioria das vezes seu diagnóstico é tardio ou nem acontece e isso se dá, na maioria das vezes, porque ela não apresenta nenhuma característica visível ou por ser não sindrômica⁵, passando despercebida durante a consulta médica. Essa classificação se caracteriza por apresentar certas dificuldades na aprendizagem (Schalock, 2010).

A deficiência intelectual moderada está agregada às dificuldades expressivas de aprendizagem. Ela se caracteriza pela aquisição de competências simples, permitindo a comunicação social, certo grau de autossuficiência e uma vida sem independência. Os elementos básicos de leitura e escrita são raramente adquiridos. Já a deficiência intelectual grave é caracterizada pela dependência da pessoa para a realização das simples tarefas do dia a dia. Enquanto a deficiência intelectual profunda é caracterizada por uma redução severa da potencialidade de comunicação e da mobilidade (Schalock, 2010).

A deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (Vasconcelos, 2004). Ela se caracteriza por uma redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, que se apresenta abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, isso implica um desenvolvimento diferenciado na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. Essa condição não é uma doença, mas provoca alterações que prejudicam as funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento do cérebro (Honora; Frizanco, 2008).

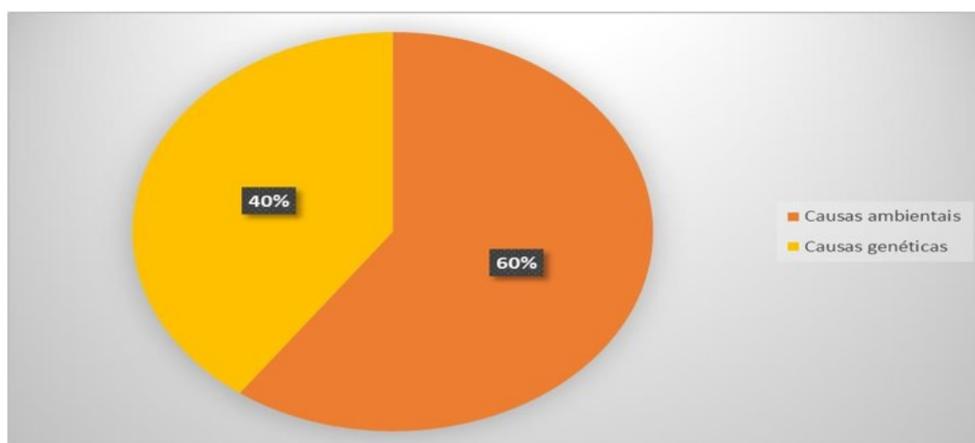
As causas da deficiência podem ser biológicas, psicossociais ou uma combinação de ambos. Em cerca de 40% dos casos, esses fatores são identificados na avaliação clínica e genética, mas em 60% dos casos não se pode determinar uma causa clara, dessa forma é classificada como idiopáticos⁶. A deficiência intelectual leve é a mais frequente e apresenta-se na maioria das vezes associada a influências ambientais como problemas de gravidez e perinatais, podendo ocorrer devido à má qualidade da nutrição do feto, prematuridade, problemas de oxigenação, infecções

5 A deficiência Intelectual não é decorrente de alguma síndrome.

6 Idiopático é um adjetivo usado primeiramente na medicina, significando surgido espontaneamente ou de causa obscura ou desconhecida. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/idiopatica/#:~:text=Significado%20de%20Idiop%C3%A1tica&text=%5BMedicina%5D%20Que%20ocorre%20de%20modo,idiop%C3%A1tico%2C%20de%20idiopatia%20%2B%20i%20co>. Acesso em: 16 de mar. 2020.

ou traumas (Moreira, 2011). A ONU classifica as causas da deficiência intelectual conforme o Gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Causas da deficiência intelectual segundo a ONU



Fonte: Honora e Frizanco (2008, p. 104).

A escola escolhida para realizar a pesquisa possui pelo menos 1(um) aluno com deficiência intelectual matriculado em cada ano, assim entendemos que conhecer sobre essa deficiência é o primeiro passo para desenvolver uma prática que vise atender a todos os alunos como preconizado na educação inclusiva. Durante as visitas na escola conseguimos acompanhar os alunos durante as atividades pedagógicas, contudo ficou evidente que alguns professores não desenvolvem atividades que incluam os alunos com DI na dinâmica da aula.

Dessa forma, durante a entrevista conversamos sobre a necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a perspectiva da heterogeneidade da sala de aula. Entretanto, as colocações nos levam a entender que os professores estão, em sua maioria, desenvolvendo seu trabalho pensando em turmas homogêneas, acreditando que todos possuem as mesmas condições para assimilar os conteúdos.

Muitas das atividades disponibilizadas durante as aulas são idênticas para todos, os alunos devem seguir as mesmas orientações e instruções para a realização das tarefas. Não aconteceu nenhuma interferência diferenciada para aqueles (as) que apresentam dificuldades para realizar tais tarefas independentes se tem ou não deficiência (Registro da pesquisadora, 2019).

Em outra situação percebemos que as atividades direcionadas para os alunos com DI apresentam conteúdo fora do contexto trabalhado com os demais alunos da turma como demonstrado a seguir:

Hoje a atividade envolveu escrita e leitura de palavras, frases e textos, as crianças receberam para colar no caderno a atividade para realizarem a cópia e depois a leitura que foi feita coletivamente e em seguida individualmente. Enquanto os alunos realizavam essa atividade foi entregue para o aluno com DI uma atividade de pintura que não estava relacionada com a atividade das demais crianças (Registro da pesquisadora, 2019).

Enquanto a professora distribuía a atividade da área de ciências humanas para todos os alunos, a criança com DI recebe um comando escrito em uma folha com a seguinte afirmativa: Faça um colorido bem bonito! O desenho fazia alusão a uma data comemorativa da época (Registro da pesquisadora, 2019).

Desenvolver uma prática pedagógica que atenda as especificidades dos alunos é uma tarefa complexa que necessita de tempo, de preparação e investigação do público que se destinará tal processo, ela precisa ser uma estratégia que movimenta o professor na procura por caminhos para atuar com o aluno com deficiência intelectual. Nesse processo o planejamento é fundamental, pois é nesse momento que se estabelecem as metas e objetivos para serem desenvolvidos durante o período letivo. Para planejar o professor necessita conhecer a realidade e as necessidades dos alunos, bem como buscar os conhecimentos pertinentes para desenvolver uma prática pedagógica que vislumbre todos os alunos.

Segundo Vygotsky (1998), a criança que apresenta deficiência tem potencial e capacidade para desenvolver-se, contudo, para que essas capacidades sejam desenvolvidas, precisam ser proporcionadas atividades adequadas e que respeitem as singularidades de cada aluno. Com isso, deve-se proporcionar a essas pessoas uma educação que lhes auxilie na busca por melhores possibilidades de desenvolvimento. Cada indivíduo é um ser único, as pessoas com deficiência intelectual merecem um olhar particularizado, levando-se em consideração suas restrições, suas singularidades, mas não somente o que ainda não conseguem realizar com autonomia, mas levar em consideração o conhecimento que essas crianças desenvolveram e o que já possuem de



autonomia para realizar sozinhas. Entende-se que todas as pessoas possuem um conhecimento prévio. Assim, o aluno que apresenta uma deficiência necessita de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas, principalmente, de valorização das suas capacidades e de pessoas que acreditem no seu desenvolvimento (Tédde, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da inclusão no final da década de 1990 trouxe uma proposta pautada no direito de todos ao conhecimento, mediante a valorização e o respeito às diferenças, no intuito de efetivar a participação das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino, tornando, a cada ano, a sociedade mais inclusiva. Contudo, na escola, o processo de inclusão ainda é muito difícil, constituindo-se um grande desafio para os professores, uma vez que a inclusão escolar gera a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências nas práticas pedagógicas.

O ingresso do aluno com deficiência nas escolas regulares de ensino induz uma reflexão sobre as atitudes e posturas dos professores frente ao direcionamento da sua prática pedagógica. O processo de inclusão na escola comum não é fácil, pois requer o compromisso de toda a comunidade escolar em querer colaborar com o desenvolvimento dos alunos PAEE em todos os aspectos: afetivos, social e humano, portanto, esse aluno tem o direito ao acesso, permanência e aprendizagem.

A investigação mostrou que muitos são os obstáculos para se alcançar uma educação que busca atender todos os alunos dentro de suas especificidades. Os professores enfrentam, da melhor forma possível, as dificuldades pedagógicas e estruturais para realizarem uma prática pedagógica adequada a todos os alunos. Entendemos que para alcançarmos uma mudança na direção de uma educação inclusiva todos precisam estarem dispostos a participarem, começando pelo poder público em todas as suas esferas (federal, estadual e municipal) revendo as políticas públicas educacionais de forma que estas atendam verdadeiramente os alunos com deficiência.



REFERÊNCIAS

- Associação Norte-Americana de Psiquiatria (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística: DSM-V. Porto Alegre: Artmed. Disponível: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf. Acesso: novembro de 2019.
- 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, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.
- 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: outubro de 2019.
- Creche Fiocruz (2004). Projeto Político Pedagógico. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Freire, P. (2006). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Glat, R. (2011). Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: Longhini, M. D. (org.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU, 75-91.
- Grossman, H. J. (1983) (ed.). Classification in mental retardation. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency. Disponível em: <https://law.resource.org/pub/us/cfr/ibr/001/aamd.classification.1973.pdf>. Acesso em: janeiro de 2020.
- Honora, M., & Frizanco, M. L. (2008). Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural.
- LOPES, E. (2010). Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- Mantoan, M. T. É. (2006). Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2a ed. São Paulo: Moderna.
- Mittler, P. (2003). Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed. MOREIRA, Lília Maria de Azevedo (2011). Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual. Salvador: EDUFBA.

Organização Mundial da Saúde. Retardo mental (F70-F79). *In*: CID-10. Classificação de transtornos mentais e comportamentais. Descrições clínicas e diretrizes de diagnóstico. 10ª revisão, edição 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644461999000200014. Acesso em: janeiro de 2020.

SASSAKI, R. K. (2004). Deficiência mental ou deficiência intelectual. S.l. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/%20acessibilidadee-%20inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

Schalock, R. L. *et al.* (2010). Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Tédde, S. (2012). Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/23013055/dissertacao-samantha-tedde>. Acesso em: setembro de 2019.

Organização das Nações Unidas. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: World Conference on Education for All, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: outubro de 2019.

Vasconcelos, M. M. (2004). Retardo mental. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, 80(2), S71-S82.

Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2012). Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, 3(2), 448-450, jul/dez. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537/2686>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.