**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO**

**DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Eliana Gualberto de Araújo Brunoro, Mestrando em Ciências da Educação

## RESUMO

A inclusão é um dos temas emergentes das últimas décadas, especialmente nos espaços educacionais. Com diversos e diferentes enfoques, todos concordam que é necessário diante de uma realidade educacional, considerando que cada aluno tem um tempo e um ritmo próprio, criar condições favoráveis às individualidades e essas condições perpassam pelas práticas pedagógicas.Este trabalho traz o resultado de um estudo abordando a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Partindo da premissa de que o tema é um tanto complexo e de que não há unanimidade de opinião sobre a melhor forma de levar à inclusão indivíduos com deficiência intelectual, o estudo pode ser considerado exploratório, no sentido de que procurar tecer considerações a partir das obras consultadas e apontar caminhos e estratégias em sintonia com os muitos autores que abordam a questão. Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho é apontar de que forma os processos pedagógicos desenvolvidos nas classes permitem trabalhar também a inclusão dos indivíduos com deficiência intelectual. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica e seus resultados mostram que apesar de ser a inclusão escolar um tema acima de qualquer discussão, as formas e os caminhos para que isso se torne realidade ainda precisam ser delineadas a partir de estudos, observações e discussões, sempre buscando o objetivo maior, que é a inclusão de todos na escola e na sociedade.

# PALAVRAS-CHAVE:Deficiência Intelectual. Inclusão. Educação.

**INTRODUÇÃO**

O aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) possui dificuldades em sua aprendizagem, que na maioria dos casos, afetam suas capacidades de linguagem, autonomia, motricidade e integração social. Dentre as condições de déficit, a intelectual, é uma das que mais apresenta dificuldades para a participação desses indivíduos na vida social.

Existe uma diversidade muito grande de denominações que têm sido adotadas ao longo da história para se fazer menção a essa condição: “deficiência mental, retardo mental, dificuldades de aprendizagem graves” (MCCONKEY, *apud* BARBOSA; MOREIRA, 2009, p. 338). Independentemente do rótulo adotado, “a exclusão, em particular no meio educacional, é característica marcante na história da deficiência intelectual” (PESSOTTI, *apud* BARBOSA, MOREIRA, 2009, p. 338).

A educação inclusiva é, atualmente, um dos maiores desafios do sistema educacional, pois visa discutir as ações pedagógicas dos docentes diante da necessidade de utilização de recursos diversificados, como a adaptação curricular, para de fato incluir os portadores de Deficiência Intelectual (DI) no ensino regular, pois essa temática ainda não é totalmente compreendida pelos profissionais da educação que lidam diretamente com esses indivíduos.

É importante ressaltar que os princípios da inclusão não se aplicam somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas a todos os alunos, independente de classe, raça, religião, língua etc. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém fique de fora e que nenhum projeto pedagógico se volte para uma única necessidade ou se concentre apenas em um grupo alvo de alunos.

Nessa perspectiva, faz-se urgente uma reformulação das políticas educacionais para garantir um ensino de qualidade para todos os alunos, porém, a simples presença física de alunos com NEE em classes regulares, não é, por si só, sinônimo de inclusão. As ações pedagógicas têm que estar centradas nas dificuldades e diferenças de cada um, pois não é mais o aluno que se adapta às exigências curriculares, mas é a escola que se coloca à disposição do aluno.

A proposta de educação inclusiva não admite a ideia de inserção apenas física das crianças com deficiência na rede regular, se põe contra todo e qualquer tipo de discriminação e revê todos os seus conceitos para buscar uma educação que respeite a heterogeneidade.

Então, o que se busca com essa modalidade de ensino, em que todos os alunos juntos recebem uma mesma educação, baseada em programas adequados, é uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as pessoas tenham valor e direitos iguais.

A ideia de que a educação do deficiente deve ser diferente da dos demais alunos causa, ainda nos dias de hoje, um abismo de educabilidade destes alunos, tornando quase inviável seu processo de escolarização. O fato de que a adaptação intelectual do deficiente ocorre de forma mais lenta e processual não implica que os mesmos não sejam considerados capazes de atingir níveis mais elevados de raciocínio. É necessário ter o discernimento de que os deficientes em todos os níveis, intelectuais, visuais, auditivos e físicos, aprendem principalmente por meio de criação e descoberta.

**1DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

As fontes de pesquisas consultadas para esse estudo relatam que para compreender o processo de aprendizagem do aluno com NEE, várias questões podem ser discutidas, inclusive a própria expressão “necessidades educacionais especiais”.

Os indivíduos com NEE são competentes cognitivamente para “aprender a aprender” sempre quando o contexto familiar, escolar e social favoreça, proporcionando a esse aluno com a capacidade de envolver o desenvolvimento pleno de sua personalidade e sua participação ativa na vida social. Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2008, p. 110):

Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, ao mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequência (de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver, Com estas afirmativas estou me referindo à equidade.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1975, cria a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências que estabelece o termo pessoa portadora de deficiência para designar aquele cujos *déficits* físicos ou mentais não estão em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais como fariam um ser humano dito normal (GOMES, 2009).

Segundo esta mesma organização, 10% da população brasileira é composta de pessoas com deficiência, das quais 0,5% têm deficiência intelectual, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico, moral e material.

Esse número expressivo reflete a necessidade de se pensar a DI na escola e na sociedade, quanto mais se considere que a DI constitui uma condição permanente, embora não imutável. Por isso, é imprescindível aperfeiçoar constantemente as diretrizes que tratam dessa deficiência no ensino.

A deficiência intelectual é bem mais complexa. Para Aranha e Glat (*apud* GOMES, 2009, p. 17):

As concepções acerca do que se denomina deficiência intelectual são inúmeras e inclui enfoques variados. O rótulo de deficiente intelectual apresenta, por sua vez, uma dupla função, isto é, a de determinar como a pessoa com deficiência intelectual vai se comportar na sociedade e, também, os padrões de conduta dos outros ao interagirem com esta pessoa.

Diante do exposto é significativo não confundir Deficiência Mental com Doença Intelectual. Segundo Sassaki (2013, p. 31):

Na Deficiência Mental, a aptidão considerada normal de compreensão, raciocínio e planejamento encontram-se gravemente afetados sendo necessários métodos de intervenção baseados no ensino de habilidades/capacidades para se viver na comunidade, surgindo limitações nos aspectos do funcionamento adaptativo como: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, autonomia, saúde e segurança, entre outras. Na Deficiência Intelectual, a área mais afetada é a Fonte.

Vygotsky (1998) afirma em sua teoria que a promoção do desenvolvimento cultural da criança com DI é afetado por sua condição psicofisiológica e sociopsicológica. Os avanços do potencial de desenvolvimento dessa criança estão em suas funções psicológicas superiores, construídas no dinamismo das relações sociais mutuamente compartilhadas, com a mediação dos instrumentos culturais.

Com base nesses fundamentos, Tunes (2003) recomenda a organização do trabalho pedagógico direcionado à valorização da autonomia e da participação dos alunos em espaços coletivos e defende o foco da ação pedagógica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e nos instrumentos psicológicos especiais que colocam o sujeito em contato com suas possibilidades.

Para Sacristán (2011), a escola precisa dinamizar sua atuação, os educadores precisam acreditar no seu ofício e o aluno precisa ser levado a descobrir o seu verdadeiro papel no ensino/aprendizagem. A educação como elemento transformador precisa provocar a participação e a interação entre escola, educadores e educandos.

Torna-se necessário, nesse contexto, se ter em mente que os DI conseguem aprender, desde que ensinados. Aprendem principalmente, por meio da criação e da descoberta. Como preconiza Piaget (1985), que descreve a criação como o ato de um ser que interfere no objeto e é interferido por esse mesmo objeto. Assim, o DI é incitado pelo meio a reagir frente aos desafios desse mesmo meio.

Com o advento da educação inclusiva, alguns autores acreditam no desaparecimento das escolas e turmas especiais. A total integração dos alunos portadores de NEE nas escolas regulares seria absorvida pela sociedade como uma manifestação de suas próprias diferenças e diversidades.

# 1.1 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS E TURMAS REGULARES

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam NEE, como apresentado no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) garante a inserção de crianças com deficiências por lei no Brasil. Em muitos municípios essa proposta vem se efetivando nas últimas décadas. “Em paralelo à legislação, muitas famílias de crianças com deficiência também têm solicitado das escolas, de forma crescente, a inserção escolar” (ZULIAN, 2002, p. 86).

Sabe-se que ensinar o aluno com deficiência é o grande desafio da Educação Inclusiva, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma ideologia e se torna ação concreta (GALT, 2016). Torna-se necessário se ater que inclusão escolar não é o mesmo que inclusão social. A escola inclusiva é aquela que propicia ao aluno com necessidades especiais a apropriação do conhecimento escolar, junto com os demais. Se essa dimensão for mascarada, o aluno acabará aprendendo menos que no sistema especial, mesmo que socialmente ele se desenvolva e amplie seus horizontes.

Sob os dizeres de Mantoan (2013, p. 123):

[...] para uma escola ser Inclusiva significa primeiramente acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender. E o diretor deverá proporcionar a todas as crianças acesso igualitário a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade.

Zulian (2002, p. 86), coloca que existe, no momento atual, um hiato entre a proposta de inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino e a formação dos professores e acrescenta:

Quando o professor tem alguma formação voltada para a educação da criança com deficiência, essa capacitação está no âmbito da educação especial, ou seja, ele é especializado em Deficiência Mental, Visual, Auditiva, entre outras, e não considera as diferentes possibilidades e dificuldades, independentemente da patologia. O professor preparado para a inclusão deveria ser o professor capacitado para diferentes estratégias pedagógicas, possíveis de serem aplicadas com diferentes alunos, independentemente de a criança ser deficiente ou não.

Considerada por Demo (1992) como o fator mais importante para a qualidade da educação, a formação de professores encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro.

A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, e como responsabilidade da política pública. Como afirma Melo (1999, p. 26):

[...] formação é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas ao desafio do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar com a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade é direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

De acordo com Santos; Pantoja (2016), além da capacitação do educador, os espaços escolares muitas vezes possuem barreiras em sua estrutura física, a falta de mobiliários adaptados, a ausência de equipamentos de ajuda e de materiais pedagógicos adequados para as diferentes dificuldades (visuais, auditivas, cognitivas e motoras). Esses fatores, apesar de não serem determinantes, também dificultam o acesso pleno ao espaço regular de ensino.

Segundo Zulian (2002), paralelamente à preparação dos professores, dos equipamentos, dos materiais pedagógicos e dos espaços físicos, há o fato de que a maioria das crianças com deficiência não têm tratamentos básicos que facilitariam o seu desenvolvimento e, portanto, o seu processo de aprendizagem formal.

**1.1.2 Procedimentos didáticos no ensino aos deficientes intelectuais**

A didática, como objeto de estudos, ou como orientação de práticas escolares, de acordo com Silva (1999, p. 28), teve seu campo influenciado, segundo análises da área fomentadas a partir da década de 80, por duas proposições de caráter prático: de um lado, privilegiada a de temas como conteúdo, objetivos, recursos, avaliação, desvinculada das condições socioeconômicas e políticas em que se dá e que condicionam a aprendizagem; e de outro, em seu aspecto técnico, ação intencional, sistemática, organizadora das condições que conduzem a aprendizagem.

Sendo assim, a didática passa a ser instrumento através do qual o professor pode usar como ferramenta necessária para a realização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com a necessidade específica de cada aluno.

Para Silva (1999), a didática já não seria entendida exclusivamente pela ordem técnica, cujo objetivo é o de rever o instrumental necessário aplicável à margem dos objetivos. Implicaria na combinação do nível teórico com a prática educativa, requerente ao problema de aprendizagem apresentado por esse.

A didática passa a assumir um papel de colocar na prática do cotidiano escolar o que antes era visto somente na teoria, contribuindo assim, consequentemente, com a melhoria do contexto sócio educacional desses alunos.

A didática especial aparece como uma prática docente específica de determinado conteúdo de ensino, e sua necessidade “se afirma, já que cada matéria e cada nível escolar apresentam as suas 'peculiaridades próprias' e seus 'problemas concretos'” (SILVA, 1999, p. 30). No caso específico do ensino especial oferecido às pessoas com deficiência intelectual, tido como peculiar pelo seu campo de atuação, sua relação com essa didática especial é imediata.Nesse sentido:

O conteúdo do currículo para crianças deficientes intelectuais é semelhante ao da escola elementar. Inclui leitura, escrita, linguagem, aritmética, ciências, estética, educação física, recreação e tópicos afins, que levam à adaptação pessoal e social e à competência ocupacional. No entanto são necessárias modificações no processo educacional e curricular para que este se ajuste às características de aprendizado mais lento e de menor pensamento abstrato do deficiente (SILVA, 1999, p. 30).

Os métodos de instrução usados com as crianças portadoras de DI devem ser organizados etapa por etapa. Isso é muito mais importante para tais crianças do que para os “normais”, por possuírem ritmo mais lento de desenvolvimento, implicando a necessidade de atenção e planejamento especiais para assegurar que a instrução seja “altamente organizada e contínua; sem lacunas; de ritmo mais vagaroso do que para crianças normais; apresentada em uma variedade maior de maneiras e situações; e proporcione maior aplicação das habilidades aprendida” (SILVA, 1999, p. 30).

Essas ações educativas encorajam a criança ao desenvolvimento próprio de seu raciocínio, estimulando seu potencial e a escolha de um melhor procedimento está vinculada a análise daquilo que o aluno já é capaz de realizar e também o que ainda não é capaz de realizar.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível constatar a possibilidade e necessidade de oferta de um ensino especial destinado a uma população diferenciada, nesse caso alunos com deficiência intelectual, e a necessidade de se conhecer procedimentos pedagógicos e didáticos e a sua necessidade de serem aplicados mediante as características apresentadas por um aluno com necessidades especiais em seu processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a necessidade de se ter profissionais da educação qualificados para ensinarem esses alunos através de instrumentos e processos pedagógicos adequando à real necessidade e dificuldade apresentado pelo educando, pois como se trata de um ensino especial destinado a uma população se fará necessário diferenciar os instrumentos didáticos a cada aluno.

Para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem do aluno é necessário que haja estímulo para tal ação. Com o aluno deficiente intelectual não é diferente, por isso faz-se necessário que os professores tenham a possibilidade de aprender estratégias pedagógicas e que façam a ligação dessas estratégias com a cultural social desse indivíduo.

Resta agora o desafio em relação à inclusão do aluno com deficiência intelectual e o caminho apontado por esse e outros estudos tomados como referências é o caminho do conhecimento. Quanto mais se conhece, mais se está preparado para o enfrentamento e menos se teme a situação, por mais adversa que ela possa parecer.

**THE INTELLECTUAL DISABILITY IN THE CONTEXT**

**OF INCLUSIVE EDUCATION**

**ABSTRACT**

Inclusion is one of the emerging themes of the last decades, especially in educational spaces. With several different approaches, everyone agrees that it is necessary before an educational reality, considering that each student has a time and own pace, create favorable conditions for individuals and these conditions pervade the teaching practices. This paper presents the results of a study addressing the inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools. Assuming that the subject is somewhat complex and that there is no unanimity of opinion on the best way to bring about the inclusion individuals with intellectual disabilities, the study can be considered exploratory in the sense to look for some considerations from the works consulted and point out ways and strategies in line with the many authors who address the issue. In this sense, the main objective is to point out how the pedagogical processes developed in the classes also allow work inclusion of individuals with intellectual disabilities. The study was conducted from literature and the results show that despite being the school include a theme beyond any discussion, the forms and the ways to make it a reality have yet to be drawn from studies, observations and discussions , always looking for the ultimate goal, which is to include everyone in the school and in society.

**KEYWORDS:**Intellectual Disability. Inclusion. Education.

**REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; MOREIRA, Priscila de Souza. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. **Rev. bras. educ. espec.**, v.15, n.2, p. 337-352. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>>. Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL. **Lei 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. **Em Aberto.** Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr./jun., 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200002>>. Acesso em: 02 set. 2016.

GLAT, Rosana. **Adaptação Curricular.** Disponível em: <<http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html>>. Acesso em: 02 set. 2016.

GOMES, Isabel Cristina dos Santos. **A inclusão de pessoas com deficiência mental nas classes regulares**. Salvador, 2009. 66f. Monografia (Monografia de Graduação em Pedagogia). - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-ISABEL-CRISTINA-DOS-SANTOS-GOMES.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar O que é? Por quê? Para quem?** São Paulo: Moderna, 2013.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica.** Campinas: CEDES, 1999.

PIAGET, Jean**. A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ARTMED, 2011.

SANTOS, Ana Carolina Farias dos; PANTOJA, André Maia. **Reflexões sobre a tecnologia assistiva no atendimento ao deficiente físico.** Disponível em: <<http://www.ipirangaeducacional.com.br/banco_arquivo/ipiranga_educacionalc16cb62ccc4.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Procedimentos didáticos "especiais" no ensino do deficiente mental: um caminho de interlocução. **Rev. bras. educ. espec.**, v.3, n.5, p.27-39., 1999. Disponível em: <[http:www.//educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381999000100003&script=sci\_arttext](http:///www.//educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381999000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 set. 2016.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v.7, n.16, p.5-12, jan./jun., 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6442/5214>>. Acesso em: 02 set. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZULIAN, Maria Aparecida Ramirez. **Formação de professores da escola regular para receber a criança portadora de necessidades motoras especiais**. 2002. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200008&script=sci_arttext>>. Acesso em: 02 set. 2016.