

## ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: práticas pedagógicas exitosas

*Cristina Angélica Aquino de C. Mascaro  
Annie Gomes Redig*

### Resumo

O artigo insere-se na temática da escolarização do estudante com deficiência intelectual. Apresenta-se, uma investigação de caráter qualitativo por meio de uma análise argumentativa referente às demandas práticas pedagógicas que atendam às especificidades deste alunado para que seu itinerário formativo na escola promova sua inclusão acadêmica, social e laboral. Por meio da análise da literatura especializada sobre o tema, foram apresentadas e discutidas propostas efetivas no sentido de promover o acesso, permanência e construção de conhecimento para estes estudantes. Os resultados apontam a relevância do trabalho pedagógico com enfoque no *ensino colaborativo* entre docentes do ensino comum e da *educação especial*, o planejamento de aulas nas diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), assim como o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano Individualizado de Transição (PIT). As conclusões ressaltam as mudanças necessárias para que a escola contemporânea possa estar em consonância com os pressupostos da *educação especial*.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual; inclusão escolar; planejamento individualizado; Desenho Universal para Aprendizagem.

## STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN CONTEMPORARY SCHOOL: successful pedagogical practices

### Abstract

The article is part of the schooling theme of students with intellectual disabilities. A qualitative investigation is presented through an argumentative analysis regarding the practical pedagogical demands that meet the specificities of this student so that his educational itinerary at school promotes his academic, social and work inclusion. Through the analysis of the specialized literature on the subject, effective proposals were presented and discussed in order to promote access, permanence and construction of knowledge for these students. The results point out the relevance of pedagogical work with a focus on collaborative teaching between teachers of Common Education and Special Education, the planning of classes in the guidelines of Universal Design for Learning (UDL), as well as the development of the Individualized Educational Plan (IEP) and the Individualized Transition Plan (ITP). The conclusions highlight the necessary changes so that the contemporary school can be in line with the assumptions of inclusive education.

**Keywords:** intellectual disability; school inclusion; individualized planning; Universal Design for Learning.

## ESTUDIANTE CON DISCAPACIDADES INTELLECTUALES EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: prácticas pedagógicas exitosas

### Resumen

El artículo se enmarca dentro del tema de escolarización de estudiantes con discapacidad intelectual. Se presenta una investigación cualitativa a través de un análisis argumentativo sobre las demandas pedagógicas prácticas que responden a las especificidades de este alumno para que su itinerario educativo en la escuela promueva su inclusión académica, social y laboral. A través del análisis de la literatura especializada sobre el tema, se presentaron y discutieron propuestas efectivas con el fin de promover el acceso, la permanencia y la construcción del conocimiento de estos estudiantes. Los resultados señalan la relevancia del trabajo pedagógico con enfoque en la docencia colaborativa entre docentes de Educación Común y Educación Especial, la planificación de clases en los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como el desarrollo del Plan Educativo Individualizado (PEI) y el Plan de Transición Individualizado (PTI). Las conclusiones destacan los cambios necesarios para que la escuela contemporánea pueda estar en línea con los supuestos de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** discapacidad intelectual; inclusión escolar; planificación individualizada; Diseño Universal para el Aprendizaje.

### INTRODUÇÃO

*Ao nos referirmos à deficiência intelectual também enfrentaremos posições e atitudes diferentes e divergentes. Por se tratar de um limite localizado na área da intelectualidade, as expectativas escolares são diminuídas e até ausentes no trabalho pedagógico com estes escolares (OLIVEIRA, 2018, p.48).*

O presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre práticas pedagógicas emergentes na escola contemporânea que podem promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Entendemos que este alunado, por apresentar características intrínsecas, como algum déficit no desenvolvimento cognitivo, representam um desafio para nossas escolas, no sentido de equiparar oportunidades de aprendizagem no contexto da diversidade. A premissa da *Educação especial* é de que as escolas precisam se adequar para oferecer uma educação de qualidade para todos, sendo assim ela precisa buscar se transformar para atuar diante da diversidade do seu alunado.

Mesmo diante de todo um respaldo legal por meio de políticas, decretos e declarações (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015) para a constituição de espaços escolares que abarquem todos os estudantes, independentemente de suas condições extrínsecas ou intrínsecas, ainda avançamos muito pouco para que esteja instituída uma escola para todos os estudantes, sem discriminação ou exclusão. No caso dos alunos que apresentam um diagnóstico de deficiência intelectual, apesar de representarem as maiores estatísticas de matrículas nas escolas de ensino comum os resultados referentes ao itinerário formativo dos mesmos são marcados por caminhos em uma perspectiva muito longe de alcançarem a inclusão (PLETSCH, 2010). Alguns estudos sobre a escolarização e a transição para a vida adulta deste alunado como de Mascaro (2012), Meletti e Ribeiro (2014), Redig (2016, 2019), Pinheiro (2020) apontam muitas complexidades ao alcançarem a juventude e a necessidade de se inserir no mundo adulto. Estas se originam pela

dificuldade de acesso aos níveis mais elevados de ensino, ou mesmo pela oportunidade de experiência de inclusão no mundo do trabalho bem-sucedida.

Diante do exposto, nossa proposta de estudo objetiva investigar que processos pedagógicos e/ou estratégias de ensino podem se constituir como possibilidades para que estes alunos possam ser atendidos no seu direito à uma educação que permita o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social de maneira efetiva. Partindo do pressuposto que o respaldo legal é importante na construção de uma escola contemporânea, a qual não deve excluir qualquer estudante, mediante a qualquer característica inerente a sua condição humana, entendemos que há que se analisar caminhos possíveis para que o princípio inclusivo se traduza no interior de nossas escolas. O caminho em todas as esferas (federal, estadual, municipal) tem se pautado no arcabouço legal, tendo como um de seus pilares a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que é proeminente dentre do que foi produzido nas conferências internacionais sobre uma educação de qualidade para todos, desde o início dos anos 1990. O ponto focal desta Declaração é de que a escola precisa se modificar para abarcar a diversidade dos estudantes. Sendo assim, buscamos discutir algumas possibilidades no cenário atual para que o alunado com deficiência intelectual possa ser incluído nessa escola, com acesso, participação e construção de conhecimentos.

De acordo com Oliveira (2018) a deficiência intelectual é uma condição que não pode ser ignorada diante das suas especificidades, mas o foco em reconhecer quem é esse estudante em nossas classes, não pode ser a concepção biológica, mas sim a dimensão humana. É nessa possibilidade ilimitada do ser humano que devemos buscar inspiração para a prática pedagógica com esse alunado. A questão que se coloca é buscar possibilidades no cenário pedagógico de enfrentamento das marcas oriundas do biológico, pois não se pretende desconsiderar as limitações da deficiência e dirimir a ideia dessa condição estar associada a ineficiência e incapacidade para aprender.

A definição de deficiência intelectual mais utilizada nos meios educacionais é a da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2012) que caracteriza uma pessoa com deficiência intelectual quando apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual geral e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas), manifestadas antes dos 18 anos. De acordo com a AAIDD (2012) o funcionamento humano de pessoas com deficiência intelectual será otimizado na medida em que ela receber os apoios necessários e adequados.

Em consonância a essa proposição, o trabalho pedagógico para esse alunado precisa estar voltado para ações que considerem o conceito de zona de desenvolvimento proximal, postulada por Vigotski (1998) para se referir ao que o estudante consegue fazer mediado por um adulto ou colega mais experiente; pois o que já consegue fazer de maneira autônoma não impulsionará ao avanço. É preciso desvencilhar de práticas homogeneizadoras com base no déficit do aluno com deficiência intelectual.

O foco das ações voltadas para o desenvolvimento real deste sujeito necessita da mediação nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo; o tipo de ajuda ou suporte que o estudante com deficiência intelectual necessitar para realizar uma tarefa será o indicativo para o planejamento de ações visando seu desenvolvimento e autonomia. Acreditamos assim, na relevância da investigação de práticas pedagógicas personalizadas que visem dar apoio e suporte no processo de escolarização desse público, possibilitando assim sua inclusão social.

Optamos metodologicamente por realizar uma análise argumentativa que permite uma visão compreensiva para entender os parâmetros apresentados no debate sobre a temática da *educação especial* e o processo de escolarização dos estudantes que apresentam uma deficiência

intelectual. O argumento toma a forma de uma proposição ou fatos que a apoiam (LIAKOPOULOS, 2015).

Sendo assim, por meio de uma análise argumentativa sobre o que a literatura aponta sobre as práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual no contexto da diversidade, intencionamos alertar para a necessidade de conciliar políticas públicas educacionais com o campo das pesquisas sobre esse tema, principalmente com os nossos estudos ao longo dos anos (MASCARO, 2012; REDIG, 2016, 2019; NASCIMENTO, 2020; PINHEIRO, 2020; REDIG, PINHEIRO, 2020). A estratégia desta análise argumentativa contempla a experiência dos pesquisadores e o investimento em estudos sobre a temática a partir de publicações relevantes (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011; CAPELLINI, RODRIGUES, 2014; MELETTI, RIBEIRO, 2014; BRAUN, MARIN, 2016; ZERBATO, MENDES, 2018, entre outros).

Sendo assim, para o desenvolvimento metodológico, nos pautamos em Liakopoulos (2015, p. 219) que apresenta o argumento como um princípio que possibilita persuadir uma audiência específica, com grande relevância para desenvolvimento de pesquisas sociais. A análise argumentativa “[...] tem como objetivo oferecer uma visão metodológica compreensiva da análise das estruturas de argumentação, com propósito de compreender os parâmetros que influenciam os debates públicos”.

Partindo das características básicas inerentes a formulação de um argumento, apresentadas pelo autor supracitado, o estudo se pautou na asserção das autoras de que a construção de uma escola inclusiva requer o investimento em estudos voltados para práticas pedagógicas que abarquem a diversidade do seu alunado. Diante disso, foram organizadas as análises sobre produções acadêmicas relevantes voltadas para a temática de práticas pedagógicas que possibilitem a acessibilidade pedagógica de estudantes que apresentam uma necessidade específica na aprendizagem, oriunda de uma deficiência intelectual. A síntese dos estudos, base dos argumentos, apontou três práticas que inferiram validade para a asserção sobre a problemática investigada, que serão apresentadas a seguir.

A garantia dos argumentos foi representada pela análise crítica da literatura especializada como qualificadora da discussão à luz da perspectiva histórico-cultural, sendo apresentadas possibilidades de mediação pedagógica para o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar contemporâneo. Como possibilidades mais relevantes em nossas análises, dividimos a argumentação em três práticas que necessitam ser incorporadas ao cotidiano de nossas escolas, as saber: o trabalho na perspectiva do *ensino colaborativo*, o planejamento de aulas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as estratégias pedagógicas do Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano Individualizado de Transição (PIT). O estudo realizado, assim como nossas conclusões não pretende apontar um caminho homogêneo para lidar com a participação e construção de conhecimentos dos alunos com alguma deficiência intelectual. Em nosso país, a *educação especial* vem sendo implementada por meio de um arcabouço legal, porém este caminho é processual, com muitas demandas no interior de nossas escolas, mas devemos traçá-lo em parceria com as pesquisas sobre o tema. E, a partir de estudos e experiência exitosas, adequar a realidade das nossas escolas.

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENSINO COLABORATIVO**

Na perspectiva da *educação inclusiva* a prerrogativa é que a área da *educação especial* se torne transversal em todas as modalidades de ensino para apoiar o processo de inclusão nas escolas. A principal diretriz da *educação especial* para o apoio escolar do estudante com deficiência intelectual

matriculado em turmas de ensino comum é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste contexto o pressuposto é que o estudante receba, no turno inverso ao de sua escolarização, atendimento em um espaço destinado às atividades pedagógicas conduzidas por um professor especialista. Dessa forma, podemos inferir que, durante o turno escolar, esse aluno e os professores que atuam com ele, recebem muito pouco suporte da *educação especial* para as ações relacionadas à participação e construção de conhecimentos na sala de aula (MASCARO, 2017).

Iniciamos nossa argumentação apresentando o que autores como Fontes (2009), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Capellini e Rodrigues (2014), Marin e Braun (2016) e König e Bridi (2019) apontam como necessidade para dirimir as dificuldades encontradas tanto para docentes, quanto para estudantes com deficiência intelectual no contexto da inclusão, que é a proposta do *ensino colaborativo*. Esta consiste na articulação entre professor do ensino comum e o da *educação especial* no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como uma construção coletiva no contexto da diversidade.

A prática pedagógica com ênfase no *ensino colaborativo* se apresenta como uma possibilidade de deslocar as ações do AEE para a sala de aula comum, provocando uma mudança no foco de intervenção do estudante com deficiência intelectual de maneira a potencializar a interação ao longo das ações pedagógicas que acontecem no turno escolar. A partir desse arranjo, o aluno que apresenta deficiência intelectual pode ter atendidas suas necessidades de suporte, para elaboração conceitual com os demais colegas de turma.

Diante do conteúdo que precisa ser ensinado, os pressupostos de uma prática inclusiva podem se efetivar, se o professor do ensino comum tiver a colaboração do docente especialista em seu planejamento e com estratégias que visem eliminar barreiras para o aluno com deficiência intelectual. Sobre o assunto, König e Bridi (2019, p. 280) pontuam que:

Dentre a variedade de possibilidades de articulação conhecidas, este trabalho é direcionado às discussões acerca do ensino colaborativo, o qual prevê a colaboração entre professor do ensino comum e professor da educação especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como um constructo coletivo entre todos os colegas. Compreendo, assim, uma possibilidade de deslocar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, transferindo o foco de intervenção do sujeito em situação de inclusão e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas.

A partir do conhecimento de questões relacionadas ao funcionamento individual deste aluno, oriundo da *educação especial*, os apoios e suportes poderão ser disponibilizados para que ele participe e construa conhecimentos necessários para seu desenvolvimento acadêmico na sala de aula comum. Esta proposta de arranjo pedagógico tendo o princípio da colaboração, representa um diferencial que precisa estar em consonância com as políticas públicas voltadas para implementação da inclusão no interior de nossas escolas.

Ao discorrerem sobre o *ensino colaborativo* como uma possibilidade para inclusão escolar, Braun e Marin (2016, p. 198), ressaltam que:

Organizar um modelo de educação inclusiva requer um projeto que tenha por finalidade desenvolver práticas educativas equânimes para todos os alunos. Isto não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos, seja quanto ao tempo, espaços, concepções de ensino, de aprendizagem ou de currículo.



Esta proposta implica na redefinição do papel dos professores da *educação especial*, como um suporte centrado na turma comum e não somente no AEE, realizado de forma prioritária na sala de recursos ou em classes e escolas especiais. Vilaronga e Mendes (2014) ressaltam que a literatura temática demonstra sua eficácia quando bem implementado, sendo apontado o benefício para todos os alunos. Mas, as autoras alertam que se não existir um planejamento cuidadoso e atribuição adequada, os papéis são indefinidos e com isso o suporte pode resultar em dificuldades para o desenvolvimento das ações, que dependem da coparticipação de cada um envolvido no processo.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de *educação especial* e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142).

Sobre a experiência no cenário nacional, Marin e colaboradores (2015) analisaram a implementação da proposta do *ensino colaborativo* em três escolas de ensino fundamental localizadas no município do Rio de Janeiro: uma unidade do Colégio Federal Pedro II<sup>1</sup>, o Colégio de Aplicação da UERJ (CapUERJ)<sup>2</sup> e uma escola de ensino fundamental da rede FAETEC<sup>3</sup> e concluíram que a estratégia promoveu a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns.

As autoras supracitadas, pontuaram que apesar das escolas pertencerem à diferentes redes escolares do estado, foram encontrados pontos comuns nas experiências desenvolvidas. Um fato complicador se refere à dificuldade para alocação de recursos humanos para atender a proposta, na medida em que a mesma demanda um número maior de docentes; sendo assim, cada escola precisou encontrar alternativas para garantir dois docentes atuando no mesmo espaço e tempo. A FAETEC optou por contratação emergencial temporária. No Colégio Pedro II, as professoras de sala de recursos passaram a trabalhar também em sala de aula comum. O CapUERJ, após longo processo de negociação, oficializou a função do professor de *ensino colaborativo* por meio de concurso público.

Apesar do enfrentamento de dificuldade, podemos dizer que essa proposta tem grande importância no processo inclusivo, na medida em que promove a cooperação entre os docentes e a mudança estrutural na escola. E, para o aluno com deficiência intelectual, a estratégia lhe garante, por um lado ter a atenção do professor especialista no que concerne ao atendimento de suas especificidades; e ocorre também a oportunidade de interação com os colegas sem uma deficiência, o que favorece a mediação e apropriação de ideias e conceitos, dos quais não teria oportunidade fora desse ambiente.

## **ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA COMO PRÉ-REQUISITO PARA INCLUSÃO ESCOLAR: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)**

De acordo com Oliveira (2018) o princípio educacional inclusivo requer mudanças no cotidiano escolar por meio de transformações nas práticas pedagógicas, incluindo a revisão das propostas curriculares, formas de organização e planejamento, assim como uma formação

<sup>1</sup> Colégio da rede federal <https://cp2.g12.br>

<sup>2</sup> Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) <http://www.cap.uerj.br/site/>

<sup>3</sup> Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro <http://www.faetec.rj.gov.br>

continuada do docente para atender às especificidades e particularidades de alguns estudantes. Entretanto, para os alunos com deficiência intelectual, a situação escolar é crítica por diferentes fatores como: políticas públicas, articulação de serviços, homogeneização do ensino, dentre outros.

Para que esses estudantes estejam incluídos no espaço escolar é preciso buscar dentro das mudanças necessárias, aquelas que permitam o acesso, a participação e a construção de conhecimentos. Para tal, emerge a busca por novas referências para a prática pedagógica sustentada nos princípios da igualdade e da diversidade. Cabe pontuar, que o acesso do qual tratamos, não se refere a presença física do estudante na sala de aula, mas que se possa acessar oportunidades no seu processo de escolarização. Sendo assim, o que denominamos de acessibilidade pedagógica está relacionado a criação de oportunidade de acesso à construção de conhecimentos no espaço escolar, no contexto da diversidade.

Nessa direção, encontramos na literatura uma proposta ainda bem incipiente no cenário nacional, denominada *Universal Design for Learning (UDL)*, em português Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) por meio de uma revisão da literatura internacional investigaram as possibilidades do DUA na sistematização de práticas inclusivas, mas os resultados apontam a necessidade de aumento de estudos empíricos. De acordo com Nunes e Madureira (2015, p. 132):

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (EDYBURN, 2010; ALVES, RIBEIRO, SIMÕES, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.

Sebastian-Heredero (2020) destaca que o trabalho do CAST<sup>4</sup> inicialmente centrava-se no uso de tecnologias buscando formas de adaptar o estudante diante de sua dificuldade ou limitação para ter acesso a construção de conhecimento. Porém, acompanhando o movimento mundial referente aos pressupostos inclusivos, no qual o ambiente é que precisa se ressignificar para abarcar a diversidade, perceberam que essa abordagem era limitante. No final dos anos 1980, mudaram o foco para o modo como o currículo escolar é dinamizado no contexto da diversidade.

Sendo assim o foco do DUA passou a ser o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado diante das características dos alunos de uma turma. O docente precisa planejar tendo todos os seus alunos em mente, e trabalhar dentro de três princípios conforme explicitado por Sebastian-Heredero (2020):

Princípio I – Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação: Os estudantes diferem na percepção e compreensão da informação que lhes é apresentada. A aprendizagem e a transferência do aprendizado, ou seja, o modo como determinado conteúdo é dinamizado, ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

---

<sup>4</sup> Fundado em 1984 como o Centro de Tecnologia Especial Aplicada com reconhecimento internacional pelo tratamento inovador por expandir as oportunidades educativas para todos os indivíduos, baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Princípio II – Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão: Os estudantes diferem nas formas como acessam o conhecimento e como expressam o que sabem. A ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização. Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis.

Princípio III – Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento: As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender. Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento.

O trabalho pedagógico com ênfase no DUA, requer também a flexibilização de quatro componentes do currículo (CAST, 2014):

1. Objetivos: Rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem aprender.
2. Avaliação: Verifica o progresso de aprendizagem do estudante e faz ajustes na prática quando necessário; aponta para o currículo, não para o aluno. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento adquirido.
3. Métodos: Devem atender cada uma das redes: a) afetiva (níveis de desafios diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com as necessidades de cada aluno e incluir os alunos de forma colaborativa.
4. Materiais: devem estar em consonância com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos.

Apesar de poucos estudos no cenário educacional que demonstrem empiricamente os benefícios do DUA para a prática pedagógica no contexto da diversidade, na qual se encontram os estudantes com deficiência intelectual, para Zerbato e Mendes (2018, p. 154):

[...] o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e educação especial e/ou outros profissionais especializados.



Dessa forma o DUA possibilita o planejamento pedagógico que abarque a diversidade e personalize os processos que possam ser necessários para atender possíveis necessidades específicas na aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual.

Podemos argumentar, diante da análise dos pressupostos e princípios do DUA para o trabalho na diversidade, que é uma das possibilidades de tornar o processo de escolarização dos estudantes que apresentam deficiência intelectual uma realidade efetiva, ao permitir que suas especificidades e necessidades sejam atendidas na forma do planejamento das aulas.

### **O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E O PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO (PIT)**

No escopo dos estudos especializados sobre novas práticas que possibilitem o processo educacional inclusivo do aluno com deficiência intelectual, encontramos uma estratégia que tem se apresentado como uma possibilidade na escola contemporânea denominada como planos individualizados, e dentre o escopo desses planos, há o Plano Educacional Individualizado (PEI). Nos últimos anos muitos estudos apontam esta estratégia de ensino personalizado como uma demanda da escola contemporânea em lidar com o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência intelectual (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013; GLAT, REDIG, VIANNA, 2012; MASCARO, 2017).

O PEI pode ser definido como uma estratégia que possibilita a definição de metas educacionais, sociais e laborais para um estudante, a partir de processos personalizados que requerem a seleção dos recursos e apoios necessários para atingir os objetivos. É um trabalho pedagógico colaborativo que conta com a participação dos professores, dos familiares, dos membros da comunidade escolar e do próprio aluno, quando possível. O trabalho pedagógico conduzido pelo PEI, tendo em vistas as necessidades de suportes e apoio para o funcionamento individual do estudante com deficiência intelectual se traduz em uma prática emergente no contexto das nossas escolas e vai de encontro a proposição da necessidade de uma mediação adequada que os impulse ao desenvolvimento. Podemos concluir que, quanto mais adequados forem os suportes e apoios contidos em um PEI, melhor será o funcionamento individual do estudante, que poderá contar com uma mediação adequada (MASCARO, 2017).

No que se refere à estrutura do PEI, é importante que o documento deve conter: informações relevantes sobre o estudante (histórico acadêmico, informações de saúde, contatos telefônicos, dentre outras informações relevantes), o objetivo para elaboração do PEI, objetivos específicos, metas prioritárias, avaliação e reavaliações periódicas com todos os participantes envolvidos no trabalho (MASCARO, 2017). Podemos concluir que o PEI proporciona ao estudante com deficiência intelectual a apropriação do conhecimento curricular desde os anos iniciais de escolaridade, possibilitando o planejamento do seu itinerário formativo ao longo da vida. Dessa forma, seu percurso escolar se torna eficiente no que se refere à promoção da inclusão plena, que possibilite que faça suas escolhas e que se prepare para uma inserção adequada na vida adulta.

Para isso, na análise referente à nossa investigação também encontramos outra ferramenta que tem se mostrado eficaz no processo de transição educacional para a vida adulta/independente, que é o Plano Individualizado de Transição (PIT) (REDIG, 2019; LUIZ, 2020; NASCIMENTO, 2020; PINHEIRO, 2020; REDIG, PINHEIRO, 2020). O PIT é um instrumento complementar do PEI, mas com o foco no desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola e/ou vida independente, no que se refere às etapas posteriores da vida, como por exemplo inserção no mundo do trabalho, cursos profissionalizantes, universidade, casamento, lazer, social, entre outros.

Desta forma, é preciso pensar em estratégias que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para que o sujeito com deficiência intelectual tenha opções de escolha no seu percurso formativo. Sendo assim, é fundamental elaborar práticas que permitam a autogestão/autodefensoria<sup>5</sup>, a conscientização de carreira, habilidades sociais, laborais, cidadania e tudo que será preciso para que esse indivíduo possa ter uma vida mais independente possível, nem que para isso, ele necessite de suportes. Esses suportes estarão elencados no PIT a partir dos objetivos traçados em cada fase do desenvolvimento do aluno. É importante que o estudante seja protagonista desse processo, pois será ele quem informará seus desejos, vontades, interesses e suas dificuldades (REDIG, 2019; REDIG, PINHEIRO, 2020; PINHEIRO, 2020).

Nessa direção, o professor do AEE pode ser o responsável pelo gerenciamento do PIT (REDIG, 2019; NASCIMENTO, 2020; PINHEIRO, 2020) e, se pensarmos no contexto do DUA, é fundamental a criação de oportunidades acessíveis relacionadas aos serviços de transição (THOMA, BARTHOLOMEW, SCOTT, 2012, s. p.). Entretanto, de acordo com os autores, no processo de transição é preciso acrescentar mais um princípio norteador do DUA:

Princípio IV – Proporcionar Modos Múltiplos de domínio de vida, avaliação, autogestão/autodefensoria, engajamento, representação, expressão e recursos/perspectivas: O foco do processo de transição estará em planejar as etapas da vida do sujeito de forma a compreender holisticamente as habilidades e interesses para possibilitar as tomadas de decisões. O estudante será o centro do processo, respeitando seus desejos e proporcionando o seu protagonismo, além dos recursos e suportes para que seja possível alcançar as metas estabelecidas.

Para isso, o docente da *educação especial* junto com a equipe do PEI e PIT, que inclui demais professores, profissionais, aluno e família, construirão estratégias para garantir que o processo de transição ocorra de forma estruturada. A parceria entre os docentes da *educação especial* e ensino comum, no que se refere ao *ensino colaborativo* fará toda diferença nesse processo. O PIT baseado nos princípios do DUA, contemplará os aspectos necessários para a vida independente, como carreira, moradia, social, entre outros e com isso, se configurará como um instrumento importante para auxiliar o sujeito no momento pós-escola e inserção no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira das questões relacionadas ao atendimento das especificidades do alunado com deficiência intelectual, com base na compreensão de que ele apresenta importantes limitações no seu funcionamento intelectual e adaptativo, sabe-se que ele apresentará um melhor desenvolvimento, quanto maior for os apoios e suportes que receber ao longo de sua vida (REDIG, 2016; BRAUN, MARIN, 2016; MASCARO, 2017). Nesse sentido, para que a escolarização desse alunado seja exitosa, há que se buscar novas possibilidades para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma adequada e personalizada, permitindo o atendimento às suas especificidades.

O princípio da colaboração para o êxito do PEI e do PIT vai de encontro a nossa argumentação sobre o *ensino colaborativo* no contexto inclusivo das nossas escolas. O desafio de possibilitar ao alunado com deficiência intelectual experiências exitosas no seu desenvolvimento acadêmico e social está ancorado na rede de apoio entre os diferentes atores do universo escolar.

---

<sup>5</sup> Processo de autonomia e participação das pessoas com deficiência na luta pelos seus direitos, no qual elas advogam por si mesmas.

Diante da possibilidade de práticas pedagógicas no princípio do DUA, em turmas com estudantes com deficiência intelectual, nossos argumentos anteriores sobre o *ensino colaborativo*, o PEI e o PIT se coadunariam com estratégias exitosas para atender às suas especificidades. Partindo do princípio da necessidade do planejamento colaborativo para aplicação do PEI e do PIT, na medida em que estes alunos estejam em uma escola que busca por meio do DUA se tornar acessível, as complexidades para a prática pedagógicas seriam dirimidas.

Dentre as propostas necessárias para o estabelecimento de uma escola que atenda a diversidade humana, e conseqüentemente se torne um espaço que incorpore a atenção necessária para a acessibilidade pedagógica demandada pelos alunos com deficiência intelectual, ressaltamos o consenso de que é necessário implementar mudanças nos modos de ensinar; pois é no espaço da sala de aula que a inovação pedagógica pode legitimar a escola contemporânea.

É de suma importância assumirmos uma perspectiva humanizadora e histórica sobre os estudantes com deficiência intelectual, a começar pelas práticas em nossas escolas; somente pela transformação é que construiremos uma abordagem pedagógica na perspectiva inclusiva. Nosso estudo discorre sobre mudanças e atitudes necessárias para que a transformação aconteça, além da inserção de alunos com deficiência em nossas escolas; pois o acesso dos mesmos precisa ser pensado, planejado e efetivado por meio de uma permanência ativa com construção de conhecimentos relevantes e possibilidades de inclusão social.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD, 2012.

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

BRASIL. *Decreto n. 6949/2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 2009.

BRASIL. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. ROPOLI, Aparecida Edilene *et al.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília. 2015.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em <http://udltheorypractice.cast.org>. Acesso em 12 nov. 2019.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2009.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

KÖNIG, Franciele Rusch; DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos (School management interfaces: collaborative teaching and the management of pedagogical practices). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 278-290, 2019.

LIAKOPOULOS, Miltos. Análise argumentativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LUIZ, Liriane Costa de Oliveira. *A transição para vida pós-escolar dos alunos com deficiência: uma análise nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial no Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2020.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina; MARETTI, Márcia; BRAUN, Patrícia. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, 4, jul. 2015. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17120/12589>. Acesso em 18 abr. 2019.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MASCARO, Cristina Angélica. Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, p. 80-93, 2011.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima. *Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Invest. Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 6 jan. 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: Dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 675-690, 2019. Disponível

em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000400675](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400675). Acesso em 3 jan. 2021.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. *Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual alcançarem uma vida independente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Edur/UFRRJ, 2010.

REDIG, Annie Gomes. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Curitiba: Appris Ed., 2016.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*. v. 32, p. 1-19. Marília, São Paulo: 2019.

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. *APAIE Ciência*. v. 8, p. 44-57, 2020.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 29 dez. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

THOMA, Collen A.; BARTHOLOMEW, Christina C.; SCOTT, LaRon A. *Universal design for transition: a roadmap for planning and instruction*. Paul H. Brookes, Michigan: EUA, 2012.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812014000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em 6 jan. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em 8 jan. 2021.



*Submetido em janeiro de 2021*

*Aprovado em maio de 2021*

### **Informações das autoras**

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

*E-mail:* [cristinaangelicamascaro@gmail.com](mailto:cristinaangelicamascaro@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5399-6898>

*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2487098320161463>

Annie Gomes Redig

Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

*E-mail:* [annieredig@yahoo.com](mailto:annieredig@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3610-5333>

*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8240510332567772>